



**EUGÉNIA MARIA  
MARQUES DOS  
SANTOS DAS NEVES  
TAVARES**

**DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS EM  
EXPRESSÃO/PRODUÇÃO ESCRITA**



**EUGÉNIA MARIA  
MARQUES DOS  
SANTOS DAS NEVES  
TAVARES**

**DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS EM  
EXPRESSÃO/PRODUÇÃO ESCRITA.  
UM ESTUDO COM ADULTOS INSCRITOS NO SISTEMA  
NACIONAL DE RECONHECIMENTO, VALIDAÇÃO E  
CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS.**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Didática e Formação – Ramo de Didática e Desenvolvimento Curricular, realizada sob a orientação científica da Doutora Cristina Manuela Sá, Professora Auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.

## **Dedicatória**

A minha mãe, cuja presença, ao longo da vida,  
e agora apenas na memória,  
me conduziu até aqui.

Aos meus filhos,  
João, Beatriz,  
sempre.

**o júri**

**presidente**

Prof. Doutor José Joaquim de Almeida Grácio,  
Professor Catedrático da Universidade de Aveiro.

Prof. Doutora Nilza Maria Vilhena Nunes da Costa,  
Professora Catedrática da Universidade de Aveiro.

Prof. Doutora Idália da Silva Carvalho Sá-Chaves,  
Professora Associada Aposentada da Universidade de Aveiro.

Prof. Doutor José António Brandão Soares de Carvalho,  
Professor Associado do Instituto de Educação da Universidade do Minho.

Prof. Doutor Luís Filipe Tomás Barbeiro,  
Professor Coordenador da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria.

Prof. Doutora Cristina Manuela Branco Fernandes de Sá,  
Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro

## **Agradecimentos**

Em primeiro lugar, refiro a pessoa mais merecedora de toda a minha gratidão, a Doutora Cristina Manuela Sá, minha orientadora científica, que foi de uma diligência e dedicação inexcedíveis. Por isso, é com satisfação que afirmo que foi um golpe de sorte os nossos caminhos terem-se cruzado neste processo.

Agradeço, ainda, a todos os elementos da equipa do Centro Novas Oportunidades onde decorreu o estudo empírico, em particular ao profissional de RVCC, João Henriques, e à directora, Isabel Campos.

Finalmente, não posso deixar de agradecer aos adultos que acederam ao meu pedido. Afinal, este trabalho realizou-se com eles e para eles.

Muito obrigada a todos.

## Palavras-chave

Sistema RVCC, Adultos, Aprendizagem ao Longo da Vida, Expressão/produção escrita.

## Resumo

Actualmente, uma das principais preocupações educativas centra-se na adaptação do ensino às características da sociedade moderna, em constante mutação, que requer o desenvolvimento de competências (Perrenoud, 1999), entre as quais a capacidade de aprender ao longo da vida (European Commission, 2007).

No caso português, esta preocupação tem conduzido à valorização das competências adquiridas em contextos de aprendizagem não formais e informais, através do Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC).

O nosso conhecimento sobre o Sistema tem revelado que algumas das principais dificuldades dos adultos que o frequentam decorrem de lacunas graves na expressão/produção escrita, que desempenha um papel relevante no processo.

Combinando aspectos de investigação-acção com um *design* investigativo de estudo de caso, o nosso trabalho centrou-se numa intervenção didáctica, que partiu da identificação e caracterização de competências e de lacunas em expressão/produção escrita em língua materna de um grupo de adultos a frequentar o Sistema RVCC (Nível Secundário) para a subsequente conceção, implementação e avaliação de estratégias/instrumentos para desenvolver as competências em falta.

Foram recolhidos dados relativos ao desempenho dos adultos através de tarefas integradas no *Portefólio Reflexivo de Aprendizagem*, em três fases distintas, para posterior análise de conteúdo.

Foram, ainda, recolhidas e analisadas as representações dos adultos sobre as competências que julgavam deter neste domínio, por se tratar de um fator determinante no processo. Neste caso, a recolha de dados fez-se através da aplicação de um questionário inicial e um outro no final da intervenção didáctica, que foram objecto de análise qualitativa.

## Keywords

RVCC System, Adults, Lifelong Learning, written expression/production

## Abstract

The main target of modern education is the adaptation to an ever-changing society through the development of competences (Perrenoud, 1999), in a *lifelong learning* perspective (European Commission, 2000).

In the case of Portugal, this trend has led to the appreciation of the importance of competences acquired and developed in non-formal and informal contexts through a national system of recognition, validation and certification of competences (RVCC)

However, our knowledge of this system has pointed out that the adults show great difficulties in written expression, which plays an important role in the validation process.

Thus, combining aspects of investigation-action with a case study design, our work focused on a didactic intervention which departed from the identification and characterization of the competences in written expression/production that a group of adults, enrolled in a high school level programme, showed, as well as the lack of those same competences, in order to then conceive, implement and assess strategies/instruments that would contribute to the development of the lacking competences.

We retrieved data demonstrating their performance from the text production tasks they were assigned within the context of the construction of a portfolio in three different stages and then submitted it to content analysis.

We also collected the preconceptions about their competences in text production, a factor that we considered relevant in this process, by applying a questionnaire at the beginning and at the end of the intervention. We then submitted the data to the method of qualitative analysis.

## Mots-clés

Système RVCC, Adultes, Apprentissage tout au long de la vie, Expression écrite.

## Résumé

Au 21ème siècle, l'un des principaux soucis de l'éducation est d'adapter l'enseignement aux caractéristiques de la société moderne. Celle-ci, en perpétuel devenir, demande le développement de plusieurs compétences (Perrenoud, 1999), parmi lesquelles la capacité d'apprendre tout au long de sa vie (Commission Européenne, 2000).

Au Portugal, ce souci a amené à la création d'un système officiel de reconnaissance, validation et certification de compétences acquises par des adultes en des contextes autres que l'école.

Le travail mené jusqu'à présent dans le cadre a permis de conclure que ces adultes présentent de grands problèmes en ce qui concerne l'expression écrite, qui joue un rôle central dans ce système.

Notre étude est centrée sur une intervention didactique dont le but était de faire un diagnostic des compétences en expression écrite d'un groupe d'adultes inscrit dans ce système et de concevoir, appliquer et évaluer des stratégies/instruments permettant de développer les compétences qui leur manquaient. La méthodologie utilisée relevait de l'étude de cas et de la recherche-action.

On a analysé des données relatives à la performance des adultes (recueillies à partir de tâches d'expression écrite à réaliser dans le cadre du système) et aussi à leurs conceptions sur les compétences qu'ils croyaient avoir (recueillies à travers deux questionnaires passés juste avant et immédiatement après l'intervention didactique).

Ces données ont fait l'objet d'une analyse de contenu et on a comparé entre eux les résultats des deux analyses pour juger de la cohérence entre la performance des adultes en expression écrite et leurs conceptions sur les compétences qu'ils possédaient dans ce domaine. On a constaté qu'ils avaient toujours des problèmes en expression écrite (bien qu'atténués) et qu'il y avait quelques écarts entre leurs compétences réelles et celles qu'ils croyaient posséder.



## ÍNDICE

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>1</b>
1. Problemática .....	1
2. Questões de investigação .....	2
3. Objetivos.....	3
4. Fundamentação teórica.....	4
5. Metodologia de investigação .....	6
<b>PARTE 2 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....</b>	<b>11</b>
<b>Capítulo 1 – A Educação na sociedade atual e a formação de adultos .....</b>	<b>11</b>
1.1. Introdução .....	11
1.2. Aprendizagem ao Longo da Vida .....	11
1.3. A operacionalização da ALV em Portugal.....	15
1.3.1. Os Centros Novas Oportunidades .....	16
1.3.2. As metas para Portugal: a escolaridade de Nível Secundário .....	17
1.3.3. O Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências .....	18
1.3.3.1. Os documentos orientadores do Sistema: a Carta de Qualidade, o Referencial de Competências-Chave – Nível Secundário e o Guia de Operacionalização.....	20
1.3.3.2. As metodologias evidenciadoras das competências detidas: História de Vida, Balanço de Competências, Portefólio Reflexivo de Aprendizagem .....	22
1.4. Conclusão.....	25
<b>Capítulo 2 – O domínio da língua materna enquanto competência-chave.....</b>	<b>26</b>
2.1. Introdução .....	27
2.2. Competência e competência-chave .....	30
2.3. A Área de Competências-Chave de Cultura Língua e Comunicação (CLC) .....	33
2.4. Perfil de Competências e Critérios de Evidência para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário na Área de CLC .....	37
2.5. A indefinição das competências no domínio da língua materna .....	40
2.6. Conclusão.....	42
<b>Capítulo 3 – Ensino/aprendizagem da língua materna e desenvolvimento de competências em produção/expressão escrita.....</b>	<b>43</b>

3.1. Introdução .....	43
3.2. Conceitos linguísticos associados à textualidade.....	47
3.2.1. Aceitabilidade, correção e adequação .....	49
3.2.2. Coerência.....	50
3.2.2.1. Seleção/produção de informação relevante .....	50
3.2.2.2. Continuidade temática e progressão semântica .....	53
3.2.2.3. Princípios da não contradição, da não tautologia e da não redundância .....	55
3.2.2.4. Adequação da organização em parágrafos .....	57
3.2.3. Coesão .....	59
3.2.3.1. Coesão referencial.....	59
3.2.3.2. Coesão lexical .....	61
3.2.3.3. Coesão frásica .....	62
3.2.3.4. Coesão interfrásica .....	63
3.2.3.5. Coesão temporal .....	64
3.2.3.6. Pontuação .....	65
3.3. Tipos/gêneros de texto .....	67
3.4. Estratégias didáticas de abordagem da escrita.....	70
3.4.1. A transversalidade do ensino-aprendizagem da escrita .....	70
3.4.2. Ensinar-aprender a escrever .....	71
3.4.3. Conclusão .....	73
<b>PARTE 2 – O ESTUDO EMPÍRICO .....</b>	<b>75</b>
<b>Capítulo 4 – Metodologia de investigação .....</b>	<b>75</b>
4.1. Caracterização do estudo.....	75
4.1.1. Problema e objeto do estudo.....	75
4.1.2. Questões de investigação .....	79
4.1.3. Objetivos do estudo .....	79
4.2. Metodologia utilizada no estudo .....	80
4.2.1. Caracterização geral .....	80
4.2.1.1. Investigação-ação.....	83
4.2.1.2. Estudo de caso .....	87
4.3. O estudo empírico .....	90

4.3.1. Sua contextualização .....	90
4.3.2. Seleção dos participantes .....	91
4.3.3. Desenvolvimento da intervenção didática .....	92
4.3.4. Procedimentos didáticos no Sistema RVCC: a abordagem do Centro onde decorreu a intervenção em matéria de desocultação de competências .....	94
4.3.5. Fases do estudo empírico .....	97
4.3.5.1. Levantamento das representações iniciais dos adultos.....	99
4.3.5.2. Diagnóstico inicial das competências em expressão/produção escrita evidenciadas pelos adultos.....	99
4.3.5.3. Primeira sessão de intervenção .....	100
4.3.5.4. Segunda sessão de intervenção e diagnóstico das competências intermédias...	101
4.3.5.5. Terceira sessão de intervenção .....	102
4.3.5.6. Quarta sessão de intervenção e diagnóstico das competências finais.....	104
4.3.5.7. Levantamento das representações finais dos adultos .....	105
4.3.5.8. Balanço final da intervenção didática .....	106
4.4. Técnicas e instrumentos de recolha dos dados .....	107
4.4.1. Relativos às representações .....	107
4.4.2. Relativos ao desempenho .....	109
<b>Capítulo 5 – Análise e interpretação dos dados .....</b>	<b>111</b>
5.1. Representações iniciais .....	111
5.1.1. Adulto 1 .....	111
5.1.1.1. Relativas à escrita e sua relação com o Sistema RVCC de Nível Secundário .....	112
5.1.1.2. Relativas à interação leitura-escrita .....	114
5.1.1.3. Relativas às ofertas formativas no âmbito da Iniciativa Novas Oportunidades para o desenvolvimento de competências em Língua Materna .....	114
5.1.1.4. Síntese das principais linhas do perfil inicial do Adulto 1 .....	114
5.1.2. Adulto 2 .....	115
5.1.2.1. Relativas à escrita e sua relação com o Sistema RVCC de Nível Secundário .....	115
5.1.2.2. Relativas à interação leitura-escrita .....	118
5.1.2.3. Relativas às ofertas formativas no âmbito da Iniciativa Novas Oportunidades para o desenvolvimento de competências em Língua Materna .....	119

5.1.2.4. Síntese das principais linhas do perfil inicial do Adulto 2 .....	119
5.1.3. Adulto 3 .....	120
5.1.3.1. Relativas à escrita e sua relação com o Sistema RVCC de Nível Secundário .....	120
5.1.3.2. Relativas à interação leitura-escrita.....	122
5.1.3.3. Relativas às ofertas formativas no âmbito da Iniciativa Novas Oportunidades para o desenvolvimento de competências em Língua Materna.....	123
5.1.3.4. Síntese das principais linhas do perfil inicial do Adulto 3 .....	123
5.1.4. Comparação das representações iniciais dos três adultos .....	124
5.2. Representações finais .....	127
5.2.1. Adulto 1 .....	127
5.2.1.1. Relativas à escrita e sua relação com o Sistema RVCC de Nível Secundário .....	127
5.2.1.2. Relativas à interação leitura-escrita.....	128
5.2.1.3. Relativas à formação .....	129
5.2.1.4. Síntese das principais linhas do perfil final do Adulto 1 .....	130
5.2.2. Adulto 2 .....	131
5.2.2.1. Relativas à escrita e sua relação com o Sistema RVCC de Nível Secundário .....	131
5.2.2.2. Relativas à interação leitura-escrita.....	133
5.2.2.3. Relativas à formação .....	133
5.2.2.4. Síntese das principais linhas do perfil final do Adulto 2 .....	134
5.2.3. Adulto 3 .....	134
5.2.3.1. Relativas à escrita e sua relação com o Sistema RVCC de Nível Secundário .....	134
5.2.3.2. Relativas à interação leitura-escrita.....	136
5.2.3.3. Relativas à formação .....	136
5.2.3.4. Síntese das principais linhas do perfil final do Adulto 3 .....	137
5.2.4. Comparação das representações finais dos três adultos .....	137
5.3. Síntese da evolução das representações .....	139
5.4. Desempenho inicial .....	141
5.4.1. Adulto 1 .....	142
5.4.1.1. Coerência.....	144
5.4.1.2. Coesão .....	147
5.4.1.3. Síntese das principais linhas do perfil inicial do Adulto 1 .....	149

5.4.2. Adulto 2 .....	150
5.4.2.1. Coerência .....	151
5.4.2.2. Coesão .....	154
5.4.2.3. Síntese das principais linhas do perfil inicial do Adulto 2 .....	156
5.4.3. Adulto 3 .....	156
5.4.3.1. Coerência .....	156
5.4.3.2. Coesão .....	159
5.4.3.3. Síntese das principais linhas do perfil inicial do Adulto 3 .....	162
5.5. Desempenho intermédio.....	163
5.5.1. Adulto 1 .....	164
5.5.1.1. Coerência .....	166
5.5.1.2. Coesão .....	170
5.5.1.3. Síntese das principais linhas do desempenho intermédio do Adulto 1 .....	172
5.5.2. Adulto 2 .....	173
5.5.2.1. Coerência .....	175
5.5.2.2. Coesão .....	178
5.5.2.3. Síntese das principais linhas do desempenho intermédio do Adulto 2 .....	180
5.5.3. Adulto 3 .....	180
5.5.3.1. Coerência .....	182
5.5.3.2. Coesão .....	184
5.5.3.3. Síntese das principais linhas do perfil intermédio do Adulto 3.....	187
5.6. Desempenho final.....	187
5.6.1. Adulto 1 .....	190
5.6.1.1. Coerência .....	190
5.6.1.2. Coesão .....	195
5.6.1.3. Síntese das principais linhas do desempenho final do Adulto 1 .....	198
5.6.2. Adulto 2 .....	198
5.6.2.1. Coerência .....	199
5.6.2.2. Coesão .....	201
5.6.2.3. Síntese das principais linhas do desempenho final do Adulto 2 .....	204
5.6.3. Adulto 3 .....	205

5.6.3.1. Coerência.....	207
5.6.3.2. Coesão.....	209
5.6.3.3. Síntese das principais linhas do desempenho final do Adulto 3.....	212
5.7. Síntese da evolução do desempenho .....	213
5.7.1. Adulto 1 .....	214
5.7.2. Adulto 2 .....	223
5.7.3. Adulto 3 .....	229
5.8. Cruzamento dos resultados relativos à análise das representações com os relativos à análise do desempenho .....	235
Capítulo 6 – Conclusões e sugestões pedagógico-didáticas .....	240
6.1. Conclusões.....	240
6.2. Sugestões pedagógico-didáticas .....	244
6.2.1. Orientadas para o desenvolvimento de competências em produção/expressão escrita através do recurso a estratégias formativas .....	244
6.2.2. Orientadas para a valorização da análise das competências desenvolvidas.....	246
6.3. Limitações do estudo .....	247
6.4. Sugestões para outros estudos .....	248
<b>BIBLIOGRAFIA:.....</b>	<b>250</b>

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Estrutura do T1Ad1 .....	146
Figura 2 – Estrutura do T1Ad2 .....	151
Figura 3 – Estrutura do T1Ad3 .....	158
Figura 4 – Estrutura do T2Ad1 .....	166
Figura 5 – Estrutura do T2Ad2 .....	175
Figura 6 – Estrutura do T2Ad3 .....	181
Figura 7 – Estrutura do T3Ad1 .....	190
Figura 8 – Estrutura do T3Ad2 .....	199
Figura 9 – Estrutura do T3Ad3 .....	206

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Unidades de Competência e respectivos Núcleos Geradores .....	35
Quadro 2 – Quadro integrador dos Núcleos Geradores e Domínios de Referência - 28 temas .....	36
Quadro 3 – Conectores e tipos de conexão .....	63
Quadro 4 – (Proto)tipos textuais segundo Adam (1992), in Pereira (2001: 57) .....	68
Quadro 5 – Competências em língua materna e /ou estrangeira constantes do RCC .....	77
Quadro 6 – Inscrições/Certificações de Adultos no Sistema RVCC – Nível Secundário desde 2006 até junho de 2011 .....	82
Quadro 7 – Quadro-síntese das várias fases do estudo empírico .....	98
Quadro 8 – Semelhanças e diferenças entre os adultos em termos de representações iniciais ...	126
Quadro 9 – Semelhanças e diferenças entre os adultos em termos de representações finais .....	138
Quadro 10 – Critérios de evidência/Sugestões de trabalho das ACC de CLC e STC para o tema <i>Comunicações rádio</i> .....	143
Quadro 11 – Aspectos positivos do perfil inicial do Adulto 1 em coerência .....	144
Quadro 12 – Aspectos negativos do perfil inicial do Adulto 1 em coerência .....	145
Quadro 13 – Aspectos positivos do perfil inicial do Adulto 1 em coesão .....	147
Quadro 14 – Aspectos negativos do perfil inicial do Adulto 1 em coesão .....	149
Quadro 15 – Critérios de evidência/Sugestões de trabalho das ACC de CP para o tema <i>Aprendizagem ao longo da vida</i> .....	150
Quadro 16 – Aspectos positivos do perfil inicial do Adulto 2 em coerência .....	152
Quadro 17 – Aspectos negativos do perfil inicial do Adulto 2 em coerência.....	153
Quadro 18 – Aspectos positivos do perfil inicial do Adulto 2 em coesão .....	154
Quadro 19 – Aspectos negativos do perfil inicial do Adulto 2 em coesão .....	155
Quadro 20 – Aspectos positivos do perfil inicial do Adulto 3 em coerência .....	157
Quadro 21 – Aspectos negativos do perfil inicial do Adulto 3 em coerência .....	158
Quadro 22 – Aspectos positivos do perfil inicial do Adulto 3 em coesão .....	159
Quadro 23 – Aspectos negativos do perfil inicial do Adulto 3 em coesão .....	160
Quadro 24 – Sugestões para a produção do segundo texto escrito .....	164
Quadro 25 – Critérios de evidência/Sugestões de trabalho da ACC de CP para os temas <i>Processos de Inovação, Capacidade Assertiva e Gestão do Trabalho</i> .....	165
Quadro 26 – Aspectos positivos do desempenho intermédio do Adulto 1 em coerência .....	168

Quadro 27 – Aspectos negativos do desempenho intermédio do Adulto 1 em coerência .....	169
Quadro 28 – Aspectos positivos do desempenho intermédio do Adulto 1 em coesão .....	170
Quadro 29 – Aspectos negativos do desempenho intermédio do Adulto 1 em coesão .....	172
Quadro 30 – Critérios de evidência/Sugestões de trabalho das ACC de CLC e STC para o tema <i>Ruralidade e Urbanidade</i> .....	174
Quadro 31 – Aspectos positivos do desempenho intermédio do Adulto 2 em coerência .....	175
Quadro 32 – Aspectos negativos do desempenho intermédio do Adulto 2 em coerência .....	176
Quadro 33 – Aspectos positivos do desempenho intermédio do Adulto 2 em coesão .....	178
Quadro 34 – Aspectos negativos do desempenho intermédio do Adulto 2 em coesão .....	179
Quadro 35 – Critérios de evidência/Sugestões de trabalho das ACC de CLC e STC para o tema <i>Equipamentos Profissionais</i> .....	180
Quadro 36 – Aspectos positivos do desempenho intermédio do Adulto 3 em coerência .....	182
Quadro 37 – Aspectos negativos do desempenho intermédio do Adulto 3 em coerência .....	183
Quadro 38 – Aspectos positivos do desempenho inicial do Adulto 3 em coesão .....	185
Quadro 39 – Aspectos negativos do desempenho intermédio do Adulto 3 em coesão .....	186
Quadro 40 – Critérios de evidência das ACC de CLC e STC para o tema <i>Media e Informação</i> .....	189
Quadro 41 – Competências e critérios de evidência da ACC de CP para o tema <i>Opinião Pública e Reflexão Crítica</i> .....	189
Quadro 42 – Aspectos positivos do desempenho final do Adulto 1 em coerência .....	191
Quadro 43 – Aspectos negativos do desempenho final do Adulto 1 em coerência .....	192
Quadro 44 – Aspectos positivos do desempenho final do Adulto 1 em coesão .....	195
Quadro 45 – Aspectos negativos do desempenho final do Adulto 1 em coesão .....	196
Quadro 46 – Aspectos positivos do desempenho final do Adulto 2 em coerência .....	200
Quadro 47 – Aspectos negativos do desempenho final do Adulto 2 em coerência .....	200
Quadro 48 – Aspectos positivos do desempenho final do Adulto 2 em coesão .....	201
Quadro 49 – Aspectos negativos do desempenho final do Adulto 2 em coesão .....	203
Quadro 50 – Aspectos positivos do desempenho final do Adulto 3 em coerência .....	207
Quadro 51 – Aspectos negativos do desempenho final do Adulto 3 em coerência .....	208
Quadro 52 – Aspectos positivos do desempenho final do Adulto 3 em coesão .....	209
Quadro 53 – Aspectos negativos do desempenho final do Adulto 3 em coesão .....	210
Quadro 54 – Síntese do desempenho do AD1 .....	216
Quadro 55 – Síntese do desempenho do AD2 .....	224
Quadro 56 – Síntese do desempenho do AD3 .....	230



## **ANEXOS (EM CD-ROM)**

Anexo 1 – Registo de presenças

Anexo 2 – Questionário inicial

Anexo 3 – Grelhas individuais de análise dos textos para avaliação do desempenho inicial

Anexo 4 – Grelha coletiva de análise relativa ao diagnóstico inicial de competências em expressão/produção escrita

Anexo 5 – Textos produzidos pelos adultos para avaliação do desempenho inicial

Anexo 6 – Apresentação em PowerPoint relativa aos pontos fortes e fracos do grupo

Anexo 7 – Textos produzidos pelos adultos para avaliação do desempenho intermédio

Anexo 8 – Lista de verificação de Competências de Escrita

Anexo 9 – Grelhas individuais de análise dos textos para avaliação do desempenho intermédio

Anexo 10 – Grelha coletiva de análise do desempenho intermédio em expressão/produção escrita

Anexo 11 – Textos de apoio

Anexo 12 – Textos produzidos pelos adultos para a avaliação do desempenho final

Anexo 13 – Grelhas individuais de análise dos textos para a avaliação do desempenho final

Anexo 14 – Questionário final

## LISTA DE ABREVIATURAS

ANEFA – Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos

DGFV – Direção-Geral de Formação Vocacional

ANQ – Agência Nacional para a Qualificação

ALV – Aprendizagem ao Longo da Vida

BC – Balanço de Competências

PRA – *Portefólio Reflexivo de Aprendizagem*

RVCC – Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

RCC – *Referencial de Competências-chave*

UC – Unidade de Competência

DR – Domínio de Referência

NG – Núcleo Gerador

ACC – Área de Competências-chave

CP – Cidadania e Profissionalidade

STC – Sociedade, Tecnologia e Ciência

NB – Nível Básico

NS – Nível Secundário

CLC – Cultura, Língua e Comunicação

CE – Critério de Evidência

Ad1 – Adulto 1

Ad2 – Adulto 2

Ad3 – Adulto 3

T1Ad1 – Texto 1 do Adulto 1

T1Ad2 – Texto 1 do Adulto 2

T1Ad3 – Texto 1 do Adulto 3

T2Ad1 – Texto 2 do Adulto 1

T2Ad2 – Texto 2 do Adulto 2

T2Ad3 – Texto 2 do Adulto 3

T3Ad1 – Texto 3 do Adulto 1

T3Ad2 – Texto 3 do Adulto 2

T3Ad3 – Texto 3 do Adulto 3

“To my own satisfaction at least, writing this book has proved several points I try to make in it: that clear writing is very hard, especially if the content is new or complicated; that a text is never totally finished, and that writing, more than any other human action, forces you to take stock of what you think you know and how it fits together”.

Robert de Beaugrande, 1984: vii

## INTRODUÇÃO

### 1. Problemática

A Educação/Formação de Adultos é hoje uma área de intervenção a nível mundial e, igualmente, nos países da União Europeia, de que Portugal faz parte. Tal acontece, em grande parte, devido a uma ordem social global, que põe cada vez mais desafios ao cidadão comum.

Por conseguinte, e circunscrevendo-nos ao caso particular de Portugal, verificamos que um número crescente de adultos está a tomar consciência da necessidade de melhorar as suas qualificações, sobretudo por motivos profissionais, mas também por outros de natureza pessoal.

São muitos os adultos nestas condições que optam pelo Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), a funcionar nos Centros Novas Oportunidades, destinado à população adulta com níveis de escolaridade incompletos, mas com adquiridos experienciais que devem ser valorizados, para obter uma certificação escolar que lhes confere uma equivalência de Nível Básico ou Secundário e lhes dá a oportunidade de partir para a obtenção de outras qualificações.

Esta mudança de enfoque traduz-se na valorização das competências adquiridas em contextos de aprendizagem não formais e informais, em particular no contexto do ensino de adultos.

Contudo, a baixa escolarização e as lacunas na formação profissional evidenciadas pela maioria dos adultos portugueses levam a que, de um modo geral, sejam poucas as competências a validar e, eventualmente, certificar, em vários domínios do saber e do saber-fazer abrangidos pelo Sistema RVCC, em particular no Nível Secundário, sobretudo quando pressupõem conhecimentos formais ou adquiridos em contexto formal (i.e., na

Escola). Estes problemas têm reflexos no decurso do processo, comprometendo, em muitos casos, a motivação dos adultos inscritos e mesmo o seu sucesso.

A experiência tem revelado que algumas das principais dificuldades dos adultos inscritos no Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) decorrem de lacunas graves no domínio da expressão/produção escrita. Este fator desempenha um papel relevante neste dispositivo, porque, no Nível Secundário, o processo se materializa essencialmente na produção de um documento escrito – o *Portefólio Reflexivo de Aprendizagem* (doravante designado por PRA) (Sá-Chaves, 2000).

Como seria de prever, as dificuldades sentidas por estes adultos em expressão/produção escrita agudizam-se, na Área de Competências-Chave de Cultura, Língua e Comunicação (CLC), já que se exige do adulto a demonstração de competências associadas ao uso da língua, na comunicação em geral, mas, sobretudo, na sua vertente escrita.

Desta constatação surgiu a ideia de apresentar um projeto, a desenvolver no âmbito do Programa Doutoral em Didática e Formação da Universidade de Aveiro, visando identificar e caracterizar o desempenho em expressão/produção escrita de adultos inscritos no Sistema RVCC de Nível Secundário, bem como as suas representações relativamente à escrita e às suas competências neste domínio, a fim de desenhar estratégias e instrumentos ligados a um dispositivo de avaliação formativa, adequados às suas necessidades e à forma específica como o processo se desenrola.

## **2. Questões de investigação**

Assim sendo, afigurou-se-nos premente pensar em formas de promover o desenvolvimento das competências de expressão/produção escrita em falta, potenciando o sucesso escolar dos adultos a frequentar o Sistema RVCC e contribuindo para a sua integração social.

Definida a problemática, partimos para a formulação de algumas suposições. Em primeiro lugar, considerámos a possibilidade de a identificação e caracterização de competências em expressão/produção escrita em língua materna manifestadas pelos

adultos (antes do início da intervenção didática), de acordo com o *Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos do Nível Secundário* (Gomes, coord., 2006a) para a área de CLC, e das principais lacunas desses adultos neste domínio permitirem a conceção e validação de estratégias/instrumentos facilitadores do desenvolvimento dessas competências, numa perspetiva de avaliação formativa.

Outro aspeto que considerámos relevante dizia respeito às representações destes adultos, pelo que consideramos a possibilidade de estas interferirem na demonstração e/ou desenvolvimento das competências que eram alvo da nossa particular atenção.

Dito de outro modo, as questões de investigação para as quais procurávamos obter resposta através da realização do nosso estudo eram as seguintes:

- Que competências em expressão/produção escrita em língua materna evidenciam os adultos inscritos no Sistema RVCC de Nível Secundário?
- Que lacunas apresentam?
- Quais as representações dos adultos envolvidos no estudo em relação às suas competências?
- Essas representações afetam os seus resultados? De que modo?
- Que estratégias didáticas podem contribuir para o desenvolvimento de competências em expressão/produção escrita por adultos inscritos no Sistema RVCC de Nível Secundário?

Assim, a finalidade última do nosso estudo era a de conceber, implementar e validar medidas suscetíveis de conduzir à melhoria das competências em expressão/produção escrita em língua materna de adultos inscritos no Sistema RVCC de Nível Secundário.

### **3. Objetivos**

Os nossos objetivos passavam pela identificação e caracterização das competências-chave em expressão/produção escrita em língua materna de adultos inscritos no Sistema RVCC de Nível Secundário, bem como das suas principais lacunas, feitas antes do início do processo e após a sua conclusão, de acordo com o *Referencial de*

*Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos do Nível Secundário* na área de CLC.

Pretendia-se, igualmente, proceder à identificação e caracterização das representações destes adultos relativamente ao seu domínio dessas competências.

Finalmente, visava-se conceber e validar estratégias/instrumentos facilitadores do desenvolvimento dessas competências numa perspetiva de avaliação formativa.

#### **4. Fundamentação teórica**

O Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) radica no conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV) (Comissão Europeia, 2000), que valoriza todas as aprendizagens, incluindo as não formais e as informais (*ibidem*, 2000:9).

Fundamenta-se no *Referencial de Competências-Chave* (RCC), que define a ALV como “toda a atividade de aprendizagem em qualquer momento (*lifelong*) e em todos os domínios da vida (*lifewide*), com o objetivo de melhorar os conhecimentos, capacidades e as competências, no quadro de uma perspetiva pessoal, cívica, social e/ou relacionada com o emprego” (Gomes, coord., 2006a: 83).

Sendo uma realidade recente no contexto educativo português, há poucos estudos nacionais a ele consagrados.

Pires (2005) fez uma análise bastante profunda deste processo, partindo da abordagem dos pressupostos teóricos, passando pela divulgação de estudos empíricos e de ação em diversos países da OCDE e terminando numa análise mais profunda do caso português.

Ávila (2008) debruça-se sobre alguns estudos relativos ao nível de literacia da população portuguesa, que apresentam resultados pouco satisfatórios. Analisa, ainda, o Sistema RVCC do Nível Básico.

O Sistema Nacional RVCC de Nível Secundário requer que, com base no *Referencial de Competências-Chave* (Gomes, coord., 2006a), o adulto elabore um *Portefólio Reflexivo de Aprendizagens* (Sá-Chaves, 2000), evidenciando as competências adquiridas ao longo da vida, em diversos contextos, que o formador avaliará. Trata-se de

um documento autobiográfico de caráter reflexivo do qual devem emergir competências situadas em três Áreas: i) *Sociedade, Tecnologia e Ciência*, ii) *Cultura, Língua e Comunicação* e iii) *Cidadania e Profissionalidade*.

Portanto, os conceitos de *competência* e de *competência-chave* estão umbilicalmente ligados ao Sistema RVCC e, por isso, carecem de clarificação. Segundo o *Currículo Nacional do Ensino Básico*, *competência* é entendida como “saber em ação ou em uso” (Ministério da Educação, 2001: 9). Neste sentido, “aproxima-se do conceito de literacia” (*ibid.*) e pode ser encarada como um processo de ativar recursos em diversos tipos de situações, sobretudo as problemáticas (*ibid.*). Também no *Referencial*, as competências significam não apenas a detenção de conhecimento, mas antes “‘o saber como' aprender” (Comissão Europeia, citada por Gomes, coord., 2006a: 84).

Já as *competências-chave* são *competências fundamentais, transversais, de base, ou para a vida*, são “life skills”. (Ávila, 2008: 100). Correspondem a “saberes em ação”, que o aprendente pode mobilizar em diversos contextos, no desempenho de diversas tarefas. Nestas inclui-se a comunicação em língua materna, articulável com as restantes competências, que abrange vários domínios, entre os quais a expressão/produção escrita, sobre a qual incide o nosso estudo.

Relativamente ao ensino da escrita, vários autores, estrangeiros (Flower & Hayes, 1981; Beaugrande, 1984; Cassany, 1999) e nacionais (Pereira, 2000; Carvalho, 2001; Barbeiro, 2001; 2003) têm dado particular contributo para a investigação neste domínio.

Barbeiro (2001; 2003) destaca a dimensão processual da escrita, a diversidade e recursividade entre as componentes da planificação, redação e revisão que exige que os sujeitos se mantenham atuantes durante todo o processo. Acrescenta que o processo de aprendizagem das competências associadas à escrita é longo.

Carvalho (2001: 81), realça o papel da escrita como objeto de ação pedagógica, enquanto um dos domínios da língua. Por isso, considera que deve instituir-se como objeto de ensino e aprendizagem. Acrescenta que a aprendizagem da escrita não se processa apenas pela prática habitual e diária, em contexto escolar, tem que ser verdadeiramente ensinada e aprendida (*Ibid.*: 82).

Pereira (2000) salienta, ainda, o caráter social da escrita, sublinhando que não se trata de um processo meramente psicocognitivo, mas também de uma atividade linguística intencional que decorre num contexto social. Estão-lhe subjacentes ações que visam atingir determinados objetivos.

Sá e Martins (2008) debruçam-se sobre a abordagem transversal do ensino/aprendizagem do Português como língua materna, particularmente no que se refere à expressão/produção escrita.

Partindo deste quadro teórico, desenvolvemos um estudo que, a nosso ver, permitiu aprofundar o conhecimento relativamente a estratégias/instrumentos promotores do desenvolvimento de competências em expressão/produção escrita nos adultos inscritos no Sistema RVCC de Nível Secundário.

## **5. Metodologia de investigação**

As nossas opções metodológicas decorreram de vários fatores, essencialmente ligados ao problema escolhido para nortear o projeto de investigação a desenvolver.

Em primeiro lugar, estávamos perante uma situação que requeria um esforço maioritariamente individual, embora apoiado por um orientador e outros meios disponibilizados pelo próprio Programa Doutoral, nomeadamente formação direcionada para as várias orientações metodológicas possíveis e *softwares* disponíveis para facilitar o desenvolvimento do projeto.

Em segundo lugar, houve restrições temporais a ter em consideração, dado que a implementação da intervenção didática prevista requeria que a docente/investigadora/doutoranda continuasse a exercer a sua atividade no Centro Novas Oportunidades onde decorreria o trabalho de investigação, na qualidade de formadora de CLC.

Em terceiro lugar, pretendíamos fazer uma análise profunda das competências dos adultos.

Estes três fatores foram determinantes, nomeadamente na escolha da amostra: um grupo de adultos a frequentar o Sistema RVCC num Centro Novas Oportunidades.



A natureza das funções da formadora foi também uma condicionante no enfoque no Nível Secundário do Sistema RVCC.

No entanto, não foi esta a única razão que nos levou a escolher este nível de ensino. Na realidade, os estudos de literacia mais recentes já dão um panorama bastante claro da situação de Portugal no mundo no que se refere ao Ensino Básico (cf., por exemplo, Ávila, 2008). Agora que a escolaridade mínima, para as novas gerações, se fixou no Ensino Secundário e tendo em conta, inclusivamente, as exigências do mercado de trabalho, os adultos com percursos escolares interrompidos têm cada vez mais a noção da necessidade de completar as suas habilitações de Nível Secundário. Há, ainda, um número significativo de adultos que, mesmo não pensando que vão colher frutos de um Sistema RVCC de Nível Secundário de uma forma direta, optam por esta via por uma questão de afirmação pessoal e também pelo valor social que este nível de escolaridade começa a deter na sociedade portuguesa.

Por isso, apostámos num estudo que nos levou a determinar que competências os adultos que nele participaram detinham em expressão/produção escrita e se elas eram as adequadas para serem bem sucedidos num processo que lhes daria a equivalência ao Ensino Secundário.

Tal exercício permitiria detetar lacunas neste âmbito, que a própria frequência do Sistema RVCC deveria ajudar a colmatar.

Tendo em conta o valor que atribuímos ao papel do formador de CLC neste contexto, optámos por investir numa intervenção didática centrada na conceção, implementação e validação de estratégias didáticas, ligadas a uma avaliação formativa, que pudessem contribuir para a superação das lacunas detadas relativamente à expressão/produção escrita, tendo em conta o facto de que o próprio processo é exigente neste domínio.

Por tudo o que ficou dito, torna-se claro que um desenho investigativo que combinasse *estudo de caso* e *investigação-ação* seria o mais adequado, numa lógica de investigação qualitativa, compreensiva, interpretativa do fenómeno educativo sobre o qual nos debruçámos.

Segundo Lessard-Hébert, Goyette & Boutin (2008:71), a investigação qualitativa engloba um conjunto de diversas abordagens, entre as quais se situam as metodologias de *estudo de caso* e de *investigação-ação*. Não exclui necessariamente o recurso a métodos quantitativos, mas nela predomina uma maior atenção à interpretação, à compreensão dos factos observados.

A opção metodológica pela *investigação-ação* constituiu não só uma forma de investigar *sobre* a educação, mas também “uma forma de investigar *para* a educação”. (Sousa *et al.*, 2008: 31). Por esta via, o que se pretende é interferir ativamente numa determinada situação para a transformar, o que corresponde à finalidade deste trabalho de investigação.

Assim, partimos da seleção das competências a trabalhar (a partir do referencial teórico). Escolhemos um grupo de adultos, inscritos no Sistema RVCC de Nível Secundário no Centro Novas Oportunidades de uma Escola Secundária do distrito de Aveiro, que iria participar neste estudo e que, por conseguinte, constituiria o *caso*.

Numa primeira etapa, procedemos à elaboração/validação/aplicação de um questionário para identificação e caracterização das representações dos adultos envolvidos no estudo.

Em seguida, passámos à análise de conteúdo dos dados obtidos a partir do questionário.

Num segundo momento, a análise profunda de um texto escrito produzido pelos adultos (uma primeira tarefa integrada na produção do *Portefólio Reflexivo de Aprendizagens*) permitiu a identificação e caracterização das suas competências em expressão/produção escrita e das lacunas evidenciadas (correspondendo a um diagnóstico de competências).

Na sequência dos dados apurados nesta primeira etapa, procedemos à conceção de estratégias e à delineação de atividades orientadas para a supressão das lacunas evidenciadas por estes adultos, bem como à construção dos materiais necessários à sua concretização.

De seguida, implementámos a intervenção didática, que incluiu diversos momentos de avaliação formativa (correspondendo aos vários etapas de revisão das tarefas integradas no PRA previamente selecionadas).

No final da intervenção didática, foi feita a aplicação de um segundo questionário orientado para a identificação e caracterização das representações dos adultos em questão e elaborado com base no primeiro.

O grupo era inicialmente constituído por oito elementos. Contudo, à medida que as sessões decorriam, muitos foram desistindo, por diversos motivos, e, no final, apenas restavam três elementos.

Foi assim que, a partir da recolha dos dados referentes ao desempenho é às representações destes três adultos, elaborámos os três perfis que figuram no nosso estudo.

Feita a análise dos dados recolhidos, apresentámos, no capítulo final, sugestões pedagógico-didáticas, orientadas para a otimização do apoio dado pelos formadores dos Centros de Novas Oportunidades a adultos inscritos no Sistema RVCC de Nível Secundário, no que concerne ao desenvolvimento de competências em expressão/produção escrita com recurso a uma avaliação de tipo formativo, combinando momentos de auto e hetero-avaliação.



## PARTE 2 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

### Capítulo 1 – A Educação na sociedade atual e a formação de adultos

#### 1.1. Introdução

Ao abraçar este projeto de investigação que se debruça sobre questões respeitantes à educação de adultos, confrontamo-nos inevitavelmente com a necessidade de definir determinados conceitos relacionados com o paradigma de *Aprendizagem ao Longo da Vida* (doravante designado pela sigla ALV).

Neste contexto, cabe-nos prestar alguns esclarecimentos acerca da operacionalização deste paradigma, através do Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Conhecimentos (doravante designado Sistema RVCC), das metas que pretende atingir e dos métodos/instrumentos de que se socorre para recolher evidências das competências dos adultos.

De facto, estamos perante um processo educativo/formativo generalizado no nosso país, que obedece a determinados princípios, que deverão ser apresentados neste enquadramento teórico, a fim de se perceber as suas características específicas, já que o nosso estudo decorreu neste contexto de ensino-aprendizagem e tivemos de as ter em conta na implementação da intervenção didática.

#### 1.2. Aprendizagem ao Longo da Vida

O conceito de ALV está consagrado em diversos documentos, entre os quais se destaca o *Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida* (Comissão Europeia, 2000). Neste documento, define-se a aprendizagem ao longo da vida como “toda a atividade de aprendizagem em qualquer momento da vida, com o objetivo de melhorar os conhecimentos, as aptidões e competências, no quadro de uma perspetiva pessoal, cívica, social e/ou relacionada com o emprego” (Comissão Europeia, 2000: 3).

De acordo com esta definição, a aprendizagem não ocorre apenas num período determinado (o período de escolarização), nem num contexto único (o contexto escolar), como se considerava tradicionalmente, mas num *continuum* ao longo da vida, em vários

contextos. Para além disso, a ALV surge como um princípio orientador na promoção da competitividade e da empregabilidade, mas também como um instrumento de combate à exclusão social (*ibid.*: 7).

Tradicionalmente, as aprendizagens não formais e informais têm sido desvalorizadas pelos sistemas oficiais de ensino. Nas palavras de Canário (2001: 86), a educação tem vindo a mostrar-se “refém da escola” e o ensino escolar tem-se apresentado desfasado das experiências que os sujeitos detêm (*ibid.*: 88). O processo de ensino-aprendizagem, que se cinge à transmissão de conhecimentos compartimentados por parte de uma figura autoritária – o professor –, numa lógica positivista, corresponde a uma visão já obsoleta da educação (*ibid.*).

Outros autores partilham desta visão, em maior ou menor grau. Pires (2007) elege o paradigma da ALV como aquele que “valoriza as aprendizagens que as pessoas realizam ao longo das suas trajetórias pessoais, sociais e profissionais, ultrapassando as tradicionais fronteiras espaço-temporais delimitadas institucionalmente pelos sistemas de educação/formação” (*ibid.*: 7). Refere ainda a dificuldade que a escola sente em acompanhar as inovações no mundo do trabalho e também aquelas que decorrem da utilização das novas tecnologias, quer em contexto privado, quer em contexto profissional. Por conseguinte, para esta investigadora, reconhecer a importância da aprendizagem experiencial, “que diz respeito a um processo dinâmico de aquisição de saberes e de competências (...), que não obedece a uma lógica cumulativa e aditiva, mas sim de recomposição” (*ibid.*: 10) constitui uma mudança de paradigma educativo.

Embora as definições que constam dos documentos oficiais (quer da União Europeia, quer de entidades nacionais) e da literatura da especialidade apontem para a ALV como um processo que abrange as aprendizagens “from cradle to grave”, na realidade, hoje em dia, a noção aplica-se, sobretudo, à “educação de adultos” (Valente, 2005), encontrando-se particularmente associada à melhoria das suas qualificações e à obtenção de uma certificação relativa às mesmas (Sitoe, 2006).

Neste sentido e numa perspetiva crítica (Alcoforado, 2001; Canário, 2001), a ALV, na sua vertente economicista, ao invés de surgir como o prolongamento da educação permanente de adultos – sustentada em valores políticos e filosóficos de

desenvolvimento pessoal e social –, surge como uma solução de rutura com aquela, como um mecanismo ao serviço da valorização do capital humano, implicando o desenvolvimento de competências para aumentar a competitividade pessoal e nacional (Edwards *et al.*, 2002: 530).

Efetivamente, na sua predisposição humanista, a educação permanente de adultos apresentava-se como uma medida conducente à diluição das assimetrias sociais resultantes do contraste entre as elites intelectuais e as classes mais desfavorecidas no que tocava ao acesso à cultura e ao conhecimento. Surgia para cumprir um dos desígnios mais importantes da educação – a superação das lacunas emergentes da subescolarização –, constituindo-se como uma forma de emancipação. Já a ALV pode ter começado como um modo de atingir o ideal emancipador, mas obedece hoje a outros interesses. Nas palavras de Hinchliffe (2006: 96), “what starts off as an emancipatory ideal is transformed into a weapon of market discipline”. Com efeito, a ALV está assumidamente ao serviço das políticas educativas europeias em articulação com as exigências do mercado, para enfrentar as novas necessidades de flexibilidade e de eficácia dos recursos humanos<sup>1</sup> (Comissão Europeia, 2000).

Esta ideia encontra-se claramente enunciada num outro document oriundo da mesma entidade: “The recognition that people are Europe's most important asset for growth and employment was clear in 2000, and has been regularly restated, most recently in the relaunched Lisbon Strategy and at the European Council of March 2005, which called for increased investment in education and skills” (Comission of the European Communities, 2005: 2).

Para além das características que já elencámos, o conceito de ALV tem ainda afinidades com o de *andragogia* (Knowles, 1984), mas ultrapassa-o. Relembramos aqui que o conceito de *andragogia* surgiu em oposição ao de *pedagogia*, por se entender que a educação de adultos evidenciava particularidades que a distanciavam do ensino regular ministrado às crianças e jovens, nomeadamente a valorização das aprendizagens anteriores em contextos que não os escolares e o enfoque no aprendente, o adulto

---

<sup>1</sup> Note-se como o capital humano aparece desprovido da sua “humanidade”, sendo encarado como um bem transacionável, e atente-se na precariedade que caracteriza o mundo do trabalho na sociedade moderna.

(*ibid.*). No que se refere às afinidades que mantém com o de ALV e segundo Hinchliffe (2006: 94), “It has something in common with the concept of andragogy in so far as it emphasizes the idea of the self-directedness of the learner and the importance of experiential learning, but seems to go beyond andragogy in the attention given to transferability of skills and knowledge as well as performativity”.

Atualmente, o conceito de *andragogia* é objeto de algumas críticas. Sandlin (2005) enumera algumas das suas limitações, nomeadamente: a ideia de que a aprendizagem é construída pelo indivíduo, menosprezando a dimensão social deste processo e valorizando a realização pessoal em detrimento da social; a conceção de que os adultos estão intrinsecamente motivados para a aprendizagem; ainda a ideia de que a educação é neutra e apolítica.

Do mesmo modo que a *andragogia*, também a ALV é vista como demasiado individualista e impeditiva de uma verdadeira cooperação, por valorizar excessivamente a *performance* do sujeito, as suas competências em oposição às dos seus concidadãos, vistas estas como uma vantagem para o sujeito que o torna mais apto a competir no mercado de trabalho. Portanto, o que começa por ser um ideal emancipador, acaba por se converter numa arma da lógica mercantilista que impera nos nossos dias (Hinchliffe, 2006: 96).

Edwards *et al.* (2002) também destacam criticamente as dimensões económicas e políticas da ALV e dos seus desígnios, enquanto tentativa de resposta aos desafios levantados por uma sociedade global em mudança, marcada pela incerteza e pela imprevisibilidade.

Mas o conceito de ALV também apresenta aspetos positivos. Um deles é a valorização das aprendizagens não formais e informais, ou seja, das experiências adquiridas noutros contextos que não os formais.

Consequentemente, a ALV impõe uma nova pedagogia.

Segundo Hinchliffe (2006: 97), não há aprendente ao longo da vida ao qual não se exija uma postura de reflexividade, uma vez que a responsabilidade pela aprendizagem recai essencialmente sobre o indivíduo, que tem de evidenciar competências suscetíveis de serem transferidas para outros contextos.



É importante realçar a questão da reflexividade.

Por um lado, a adoção de uma postura reflexiva pode minorar os aspetos negativos associados à ALV. Só através da reflexividade – vista como “self and social questioning” (Edwards *et al.*, 2002: 527) – é possível enfrentar a incerteza dos nossos tempos.

Por outro lado, a informação que circula em diversos meios em quantidades absolutamente espantosas (na internet, por exemplo) só pode ter algum sentido se for apreendida criticamente, o que implica a reflexão prévia por parte do sujeito. Aliás, a reflexividade “parece ser uma característica fundamental das sociedades contemporâneas” (Ávila, 2008: 30), que se confrontam com o conhecimento que está constantemente a ser produzido numa corrente interminável e cumulativa. Além disso, a capacidade de ser reflexivo está dependente dos níveis de literacia, pelo que é extremamente importante desenvolver esta postura ao longo da vida, em todos os contextos, incluindo o do exercício da cidadania (*ibid.*: 40; 309).

### **1.3. A operacionalização da ALV em Portugal**

Em Portugal, o paradigma da ALV veio dar corpo a um sistema suscetível de promover o reconhecimento dos adquiridos experienciais dos adultos, não obstante os baixos níveis de qualificação detidos por esta população.

Segundo Fragoso e Guimarães (2010), as estatísticas atualmente disponíveis (Census, 2001) indicam que, em 2000, mais de três milhões de adultos portugueses não tinham completado a escolaridade obrigatória de nove anos, embora 19% desses adultos desempenhassem funções profissionais de responsabilidade, o que remete para um desfasamento entre o nível de educação formal e o nível de competências detidas. Isto é, podia concluir-se que a escola não tinha sido capaz de dotar as pessoas das competências necessárias para o desempenho profissional que ser-lhes-ia exigido.

Portanto, cerca de um terço da população portuguesa, constituído por homens e mulheres que, apesar de tudo, foram somando experiências diversas e contribuindo para o desenvolvimento do país, nunca viram as competências correspondentes reconhecidas (Gomes, coord., 2008).

Para implementar em Portugal o paradigma da ALV, através de um Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), foi criada, em 1999, a Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA). Foi também decidido que o Sistema Nacional seria implementado em centros de RVCC, cofinanciados pelo Estado e pelo Fundo Social Europeu, ligados a Associações de Desenvolvimento Local, Associações de Jovens e outras entidades “privadas” e comunitárias, transferindo a educação de adultos para outras instituições que não as escolares, como até então sucedia.

Em 2002, com a mudança do governo em virtude dos resultados de eleições legislativas, a ANEFA é extinta e as suas funções passam a ser desempenhadas por um novo organismo, a Direção-Geral de Formação Vocacional (DGFV). Posteriormente é criada uma nova agência, a Agência Nacional para a Qualificação (ANQ), para tutelar, entre outros vetores, o da educação e formação de adultos. A esta entidade coube a responsabilidade de implementar a Iniciativa Novas Oportunidades, um programa que visava acima de tudo o alargamento do sistema de RVCC ao ensino secundário e cujas metas físicas, sobejamente publicitadas, almejavam a qualificação de um milhão de ativos portugueses até 2010 (Ministério do Trabalho e da Segurança Social - MTSS/Ministério da Educação - ME, 2006: 22-23).

Em Portugal, a ALV é implementada em rotura com as outras modalidades de educação de adultos, embora estas permanecessem vigentes no sistema educativo português por mais algum tempo. Referimo-nos ao ensino recorrente por unidades capitalizáveis, na altura em fase terminal, mas também ao novo ensino recorrente por módulos capitalizáveis. Paulatinamente, estes sistemas foram desaparecendo, persistindo em alguns estabelecimentos de ensino de modo residual.

### **1.3.1. Os Centros Novas Oportunidades**

Como vimos, a Iniciativa Novas Oportunidades surgiu associada a metas muito ambiciosas relacionadas com a qualificação da população adulta ativa (um milhão de adultos até 2010), que apresentava défices muito elevados neste domínio (i.e., o da qualificação).

Para poder atingir os seus objetivos, necessitava de uma rede alargada de Centros nos quais se implementasse o Sistema RVCC, abrangendo já a certificação de Nível Secundário.

Em 2000, ainda sob a tutela da ANEFA, a rede nacional compreendia seis centros. Mas, em 2001, já eram vinte e oito e, em janeiro de 2005, eram oitenta e quatro (Fragoso & Guimarães, 2010).

Mais tarde, com a ANQ e a Iniciativa Novas Oportunidades, foi redesenhado o dispositivo predecessor, de acordo com as orientações europeias para a ALV. Partindo da rede de oitenta e quatro centros, existente no final de 2005, rapidamente foram criados mais de quatrocentos e cinquenta novos centros, a maioria deles em escolas secundárias.

### **1.3.2. As metas para Portugal: a escolaridade de Nível Secundário**

Segundo a Carta de Qualidade para os Centros Novas Oportunidades (Agência Nacional para a Qualificação, 2007: 5), estes “constituem-se como agentes centrais na resposta ao desafio da qualificação de adultos consagrado na Iniciativa Novas Oportunidades”.

Adicionalmente, “fazer do nível secundário o patamar mínimo de qualificação da população portuguesa proporcionando, de forma alargada, novas oportunidades de aprendizagem, qualificação e certificação representa uma vontade e uma aposta política que exigem resultados, rigor e transparência” (*Ibid.*).

A *Newsletter Novas Oportunidades*, de julho de 2011 (Agência Nacional para a Qualificação - ANQ, 2011), refere que, desde 2006 até junho de 2011, se tinham registado 1.991.703 inscrições, nas diferentes modalidades de educação e formação do eixo adultos da Iniciativa Novas Oportunidades. Deste número, 599.356 inscrições visavam a obtenção de uma qualificação de nível secundário, conforme dados que constam do Sistema de Informação e Gestão da Oferta Educativa e Formativa (SIGO). Diz-nos a mesma fonte que, destes inscritos, apenas 110 544 obtiveram a certificação, entre 2006 e junho de 2011.

Portanto, na opinião daquela agência, “não obstante a expressividade destes valores, nomeadamente no que respeita a uma adesão sem precedentes na história da educação e formação de adultos em Portugal, os dados da certificação apontam ainda

para a urgência de se reforçar a aposta na qualificação dos ativos portugueses ao longo do período de vigência definido para o 2.º ciclo da Iniciativa Novas Oportunidades (desde 2011 até 2015)” (*Ibid.*).

### **1.3.3. O Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências**

Como já referimos, o Sistema Nacional de RVCC assenta na valorização das aprendizagens experienciais adquiridas pelos adultos ao longo da vida, em diversos contextos: pessoais, profissionais, sociais e outros. Em última instância, este reconhecimento formaliza-se na atribuição de uma certificação.

Estas aprendizagens são, muitas vezes, levadas a cabo incidentalmente, de um modo tácito, mas não deixam estar associadas a competências adquiridas.

O Sistema implementado pelo Sistema Nacional de RVCC é complexo e rompe com o *modus faciendi* tradicional da educação, em geral, e da educação de adultos, em particular. Em primeiro lugar, trata-se de um dispositivo que assenta num modelo de competências formalizado num quadro de referência denominado *Referencial de Competências-Chave*. Não se trata, pois, de um processo estritamente escolar, dado que não existem professores a gerir programas disciplinares estanques. Também os instrumentos usados para avaliar o trabalho dos aprendentes são diferentes do habitual: não há lugar para a aplicação de testes ou de exames no Sistema, tal como foi concebido em Portugal<sup>2</sup>.

Como a sua própria designação indica, estamos perante um dispositivo que opera a três níveis: *reconhecimento*, *validação* e *certificação*.

Numa primeira fase, são reconhecidas as competências dos adultos. Este período de *reconhecimento* reveste-se de extrema importância, porque nele o adulto toma consciência das suas competências através da autoavaliação: posiciona-se, percebendo de onde vem, fazendo o balanço das suas competências, mas também compreendendo como pode progredir dali para a frente, pensando nos projetos futuros que pretende

---

<sup>2</sup> Ávila dá-nos conta das diferenças nos vários sistemas de reconhecimento e validação de competências em vários países da OCDE, referindo que alguns deles recorrem a testes e exames neste contexto.

concretizar (Pires, 2007: 12). Também é nesta fase que reside a vocação verdadeiramente formativa do processo, pois é no seu decurso que o adulto em formação é orientado pelo profissional de RVCC e pelos formadores, que o ajudam a identificar e a explicitar as competências adquiridas ao longo da vida. Aqui o objetivo é valorizar as competências que os adultos detêm e não as lacunas que possam evidenciar. A ideia de que os nossos adultos são pouco escolarizados muitas vezes confunde-se com alguma noção de limitação, incapacidade, lacuna ou défice. Esta conceção corresponde a uma mistificação e conduz a uma visão muito deturpada (por ser demasiado otimista) do valor da escolarização (Canário, 2001).

Numa segunda fase, as competências que o adulto detém – ou considera deter – são confrontadas com um modelo de referência – o *Referencial de Competências-Chave* (Gomes, coord., 2006a), que se constitui “como matriz integradora entre o reconhecimento e a validação de competências de que os adultos são portadores e o desenvolvimento de percursos formativos mais adequados, em tempo e competências a adquirir, às necessidades pessoais, sociais e profissionais de cada adulto” (Gomes, coord., 2006a: 15) – e poderá ocorrer a *validação* das mesmas. A validação “é considerada como um procedimento e pode ser entendida como uma estratégia administrativa e formal” (*ibid.*).

Numa terceira fase, o adulto pode beneficiar da *certificação* das competências efetivamente validadas. O Sistema RVCC pode conferir equivalência ao Nível Básico (B1 – 1º Ciclo; B2 – 2º Ciclo; B3 – 3º Ciclo) ou ao Nível Secundário (12º Ano).

A coexistência destas fases pode dar origem a alguns conflitos. De facto, na fase do *reconhecimento*, os interesses do formador e do formando são os mesmos (a valorização dos saberes ou das competências), mas, nas fases de *validação* e *certificação*, os interesses de cada um destes intervenientes no processo podem divergir (o avaliado quer ter sucesso, o avaliador quer o mesmo mas sem comprometer a obediência criteriosa aos trâmites próprios da avaliação).

É ainda de sublinhar que, no Sistema RVCC, a dimensão formativa vai necessariamente desembocar numa avaliação de carácter sumativo, sendo que quem reconhece é também quem valida e certifica. A propósito deste aspeto do processo,

podemos referir Perrenoud (2001), que é da opinião de que o formador é a pessoa mais adequada para levar a cabo esse desígnio. As competências são particularmente difíceis de avaliar (porque implicam escolhas, construções, adaptações e constituem uma verdadeira estratégia de ação). Logo, o profissional que acompanha o aprendiz na fase de elaboração, que lhe dá sugestões e que faz a revisão do seu *Portefólio Reflexivo de Aprendizagens* (o formador), é também quem está mais apto a validar essas mesmas competências.

Este Sistema foi inspirado num conjunto de princípios, comuns aos países membros da União Europeia, que orientam a identificação e validação de aprendizagens informais e não formais, tendo sido adotados pelo Conselho Europeu em 2004 (European Centre for the Development of Vocational Training - CEDEFOP, 2009: 7).

Este organismo – o CEDEFOP - considera que, quando se promove a integração do reconhecimento da aprendizagem não formal e informal no sistema educativo nacional, as aprendizagens até então menosprezadas convertem-se em competências visíveis e utilizáveis (*Ibid.*, 38).

#### **1.3.3.1. Os documentos orientadores do Sistema: a Carta de Qualidade, o Referencial de Competências-Chave – Nível Secundário e o Guia de Operacionalização**

O Sistema RVCC é posto em marcha segundo o estipulado em alguns documentos orientadores, fundamentais para se perceber não só a filosofia de base, mas também questões de natureza mais prática, relacionadas com aspetos processuais.

O primeiro documento a referir, a *Carta de Qualidade dos Centros Novas Oportunidades* (ANQ, 2007), é um instrumento criado com o propósito de impulsionar a qualidade dos processos de trabalho e de aclarar os respetivos indicadores de resultados. Assume-se “como um instrumento que cria exigência, que clarifica estratégias de ação e níveis de serviço e que contribuirá para a valorização dos processos de trabalho, para a mobilização das equipas e para a eficácia do financiamento” (2007: 5).

Serve, pois, essencialmente para prestar apoio aos Centros na resposta aos objetivos de política delineados no âmbito da Iniciativa Novas Oportunidades. Estabelece, em concreto, os objetivos do Sistema quanto à missão que lhe foi atribuída, aos princípios

orientadores, aos requisitos de estruturação do trabalho e às etapas/dimensões de intervenção. Estipula claramente quais os resultados a atingir para cada etapa/dimensão de intervenção de um Centro (*Ibid.*: 10).

Mas os documentos reguladores mais importantes para a equipa técnico-pedagógica, sobretudo para os formadores, são os *Referenciais de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos* (doravante RCC).

São documentos de natureza oficial, que desempenham declaradamente funções: «i) de quadro orientador e estruturador para o reconhecimento das competências adquiridas por via da educação formal não completada ou da educação não formal e da experiência de vida dos adultos; ii) de dispositivo base para o “desenho curricular” de percursos de educação e formação de adultos assente em competências-chave; e iii) de guia para a formação de técnicos [...]» (Gomes, coord., 2006a: 22).

O RCC de Nível Secundário, que é aquele que interessa ao nosso estudo em particular, prevê um conjunto vasto de potenciais adquiridos experienciais por via da ALV, conceito definido neste documento como “toda a atividade de aprendizagem em qualquer momento (*lifelong*) e em todos os domínios da vida (*lifewide*), com o objetivo de melhorar os conhecimentos, capacidades e as competências, no quadro de uma perspetiva pessoal, cívica, social e/ou relacionada com o emprego” (Gomes, coord., 2006a: 3).

Contudo, apresenta diversas competências notoriamente influenciadas pelos saberes formais, universo com o qual não rompe completamente.

Este *Referencial* compreende três Áreas de Competências-chave: *Cidadania e Profissionalidade* - CP (área transversal), *Sociedade, Tecnologia e Ciência* – STC – e *Cultura e Língua e Comunicação* – CLC. As “áreas de competências-chave” são categorias organizadoras das “competências” vistas como necessárias para a formação da pessoa/cidadão no mundo atual (*Ibid.*, 18).

Neste documento, as “unidades de competências” são organizadas a partir de temas “abrangentes” considerados relevantes na contemporaneidade (na Área de CLC eles são “Equipamentos e Sistemas Técnicos, “Ambiente e Sustentabilidade”, “Saúde”, “Gestão e Economia”, “TIC”, “Urbanismo e Mobilidade” e “Saberes Fundamentais”) e de

“domínios de referência para a ação”, incluindo os contextos “privado (Cultura, Língua, Comunicação no contexto privado)”, “profissional (Cultura, Língua e Comunicação no contexto profissional)”, “institucional (Saberes, Poderes e Instituições)” e “macro-estrutural (Estabilidade e Mudança: da Sociedade ao Universo)” (*Ibid.*: 68, 69).

O RCC faz-se acompanhar de um *Guia de Operacionalização do Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário*, que se constitui como um “manual para o processo de reconhecimento, validação e certificação” e “consolida uma visão para os processos RVCC baseada numa estrutura e elementos conceptuais adequados a um nível mais avançado – o nível secundário” (Gomes, *et al.*, 2006b: 13).

Nas palavras dos seus autores, o *Guia de Operacionalização* “não deve, apenas, ser encarado como um conjunto de orientações a aplicar na concretização das atividades nele propostas, mas como um instrumento que fornece um quadro de apoio à compreensão das mesmas. Complementa a leitura do *Referencial de Competências-Chave para a educação e formação de adultos – nível secundário*. Interpreta-o e desoculta-o, ao propor leituras para a sua operacionalização, explicando os porquês e o sentido que assumem no quadro dos princípios de aprendizagem de adultos” (*Ibid.*: 29).

#### **1.3.3.2. As metodologias evidenciadoras das competências detidas: História de Vida, Balanço de Competências, Portefólio Reflexivo de Aprendizagem**

O Sistema RVCC requer que, com base no *Referencial* (Gomes, coord., 2006a), o adulto proceda a um *Balanço de Competências* que constituirá a base da construção de um *Portefólio Reflexivo de Aprendizagem* (Sá-Chaves, 2000). Para além disso, pressupõe a abordagem (auto)biográfica, próxima do método *Histórias de Vida*, já que promove “a construção de um sentido vital dos factos temporais” (Couceiro, 2002:31).

A escrita autobiográfica surge neste processo assumidamente associada à metodologia *Portefólio Reflexivo de Aprendizagem* e ao *Balanço de Competências* (Gomes, *et al.*, 2006b: 30).

Alheit (2005) defende que a escrita autobiográfica e reflexiva (as “histórias de vida”) é aquela que mais impacto tem em processos de aprendizagem de adultos (o “ao



longo da vida” corresponde, *a priori*, a uma estrutura narrativa). De acordo com este autor, não há forma de descrever a história – e especialmente a *história pessoal das pessoas* – sem se recorrer ao discurso narrativo. A história individual acompanha a história coletiva e, nesse sentido, não é possível conhecer-se uma sem se conhecer, pelo menos em parte, a outra.

Logo, o registo autobiográfico é aquele que permite ao sujeito (re)construir intencionalmente a sua identidade e uma perspetiva de vida capaz de guiar as suas ações futuras. Deste modo, a aprendizagem é entendida, simultaneamente, como fruto da identidade individual e das relações sociais, ou seja, é feita de “estórias” e de “estruturas”:

“If we conceive biographical learning as a self-willed, 'autopoetic' accomplishment on the part of active subjects, in which they reflexively 'organize' their experience in such a way that they also generate personal coherence, identity, a meaning to their life history, and a communicable, socially viable life world perspective for guiding their actions, it becomes possible to comprehend education and learning both as individual identity work and as a 'formation' of collective processes and social relations; in other words to link stories and structures.” (Alheit, 2005: 210).

Num artigo sobre o ensino da escrita, Preto-Bay (2005) considera a produção de textos autênticos como uma mais-valia. De facto, quando falamos de textos autobiográficos, de histórias de vida, situamo-nos numa dimensão discursiva do não-ficcional, inspirado nas vivências reais (ou percecionadas como tal) do sujeito de enunciação. Este pode encontrar maior motivação na escrita autobiográfica, em detrimento de uma escrita artificial para apropriação do conhecimento de tipologias/géneros textuais. Portanto, aqui a dimensão motivacional ganha maior relevo.

Esta prática está indissoluvelmente ligada às metodologias referidas, ocorre de modo constante ao longo do Sistema RVCC e exige do sujeito diversas competências. Por isso, é fundamental que os aprendentes estejam motivados para esta atividade. O facto de terem que colocar no papel algo que considerem significativo e autêntico pode aumentar os níveis de motivação e constituir um fator muito positivo neste tipo de processo.

Assim, através da escrita, estes adultos, revisitando o seu passado, registam aquelas vivências que consideram significativas na sua trajetória pessoal e que se situam em diversos contextos (pessoais, profissionais, sociais). Refletindo sobre essas experiências, podem evidenciar um leque variado de competências em diversos domínios e também desenvolver a própria competência da expressão/produção escrita em língua materna. Estas competências podem, inclusivamente, constituir um ponto de partida para novas aprendizagens.

A metodologia *Histórias de vida* pressupõe um processo de *Balanço de Competências*, no qual o sujeito se encontra fortemente implicado na análise das suas experiências e na reflexão sobre as aprendizagens daí decorrentes. A isto subjaz uma atitude de introspeção e de reflexão sobre competências muito variadas, “independentemente do tempo e do espaço, modos e forma de mobilização” (Gomes, *et al.*, 2006b: 35).

Perante a estratégia *Portefólio*, tornam-se evidentes as vantagens de uma metodologia que permite a inclusão de diversos materiais/instrumentos construídos em diferentes fases de um processo formativo, organizados de tal modo que facilitem a demonstração das competências do seu autor adquiridas através da experiência (CEDEFOP, 2009: 59).

Trata-se de uma abordagem considerada muito relevante nos sistemas de reconhecimento e validação de competências, porque permite que o candidato contribua ativamente para a recolha de evidência, consolidando assim a validade do processo (*Ibid.*).

Colocando o autor na posição de sujeito e ator central do processo formativo em que se move (Gomes, *et al.*, 2006b: 31), esta metodologia promove ainda a autoavaliação e coloca o enfoque nos critérios de qualidade subjacentes ao Sistema RVCC (CEDEFOP, 2009: 59).

O *Portefólio Reflexivo de Aprendizagem* (Sá-Chaves, 2000: 16) constitui um documento comprovativo dos adquiridos experienciais que o formador deverá avaliar, na sua dupla feição de processo (de desenvolvimento, de consolidação de aprendizagens) e

de produto. Deverá conter documentos de cariz textual ou não, que demonstrem o progresso do adulto em termos de aprendizagem, de acordo com os objetivos delineados.

Como nos diz Sá-Chaves (*ibid.*), os *portefólios* são “instrumentos de estimulação” e “fatores de ativação do pensamento reflexivo, providenciando oportunidades para documentar, registar e estruturar os procedimentos e a própria aprendizagem”.

Portanto, trata-se de um repositório de documentos e de registos que despoletam a reflexividade e, simultaneamente, fornecem uma estrutura na qual o sujeito ordena as aprendizagens realizadas.

Autores como Brown (2002) reconhecem no uso do portefólio uma estratégia que melhora o desempenho dos adultos, mesmo em contextos de aprendizagem não formais. Num estudo de caso com alunos pré-universitários, a investigadora verificou que o recurso ao portefólio se revelou uma estratégia muito eficaz no desenvolvimento de competências, em termos de tomada de consciência das aprendizagens e consequente melhoria do próprio processo de aprendizagem. Constatou ainda que a elaboração de um portefólio, por si só, melhorou as competências de expressão/produção escrita dos alunos.

Na sequência do que acabámos de afirmar, resta-nos deixar uma nota final sobre este último aspeto que constitui o elemento central do nosso trabalho: as competências dos adultos em expressão/produção escrita. Acreditamos que o recurso às estratégias *História de vida*, *Balanço de Competências* e *Portefólio Reflexivo de Aprendizagens* proporciona oportunidades de desenvolvimento no domínio da escrita que outras modalidades de produção de evidências ou outros instrumentos de avaliação (como os tradicionais testes ou exames) nunca poderiam alcançar. Veremos, mais adiante, se esta nossa convicção ganha validade com as conclusões decorrentes do estudo que levámos a cabo.

#### **1.4. Conclusão**

Em suma, em Portugal o Sistema Nacional de RVCC foi implementado para fazer face ao problema da falta de qualificação de uma parte muito significativa da população adulta ativa, não apenas por falta de aprendizagens realizadas em contexto formal, mas

também porque estes adultos nunca tinham vistas as suas aprendizagens não formais e informais reconhecidas por qualquer dispositivo formativo ou educativo.

A introdução deste Sistema no nosso país implicou a implementação de políticas que seguiram recomendações vindas da União Europeia para o reconhecimento, validação e certificação de competências.

Neste sentido, foram criados Centros para acolher estes adultos em formação e os números abrangidos pelo Sistema foram aumentando de modo bastante expressivo.

As metodologias adotadas – *História de vida, Balanço de Competências e Portefólio Reflexivo de Aprendizagens* – servem simultaneamente como estratégia para a demonstração de competências e dão origem a um documento que será objeto de avaliação (o *portefólio* em si). Tem-se comprovado que são adequadas a este tipo de processo e eficazes nos contextos em que este decorre.

Adicionalmente, é nossa convicção que podem potenciar o desenvolvimento de competências associadas à expressão/produção escrita.

## **Capítulo 2 – O domínio da língua materna enquanto competência-chave**

## 2.1. Introdução

Parece consensual a ideia de que as competências básicas resultam das necessidades prementes da chamada Sociedade da Informação ou Sociedade do Conhecimento, que requer cidadãos capazes de enfrentar novos desafios, de entre os quais se destaca o desafio da própria imprevisibilidade dos nossos tempos.

Por isso, a *Recommendation of the European Parliament and of the Council on Key Competences for Lifelong Learning* (Comission of the European Communities, 2005: 2) “recognised that Europe faces challenges in adapting to globalisation and the shift to knowledge-based economies”. Nessa recomendação, é realçada a ideia, decorrente do Conselho Europeu de Lisboa, de 2000, de que

"Every citizen must be equipped with the skills needed to live and work in this new information society" e que "a European framework should define the new basic skills to be provided through lifelong learning: IT skills, foreign languages, technological culture, entrepreneurship and social skills". (*ibid.*).

Consultando o referido documento (*ibid.*: 13), encontramos oito competências-chave para a aprendizagem ao longo da vida, sendo a primeira referida a da comunicação em língua materna, sem a qual as restantes dificilmente se desenvolvem, o que lhe confere uma natureza transversal. Esta competência-chave é definida como “the ability to express and interpret thoughts, feelings and facts in both oral and written form (listening, speaking, reading and writing), and to interact linguistically in an appropriate way in the full range of societal and cultural contexts — education and training, work, home and leisure” (*ibid.*).

De facto, não é possível dominar o conhecimento, qualquer que ele seja, sem um bom domínio da língua materna, qualquer que ela seja. Esta é também veículo para o domínio de outras línguas, o que enriquece o sujeito, o torna mais seguro, “empowered”, mais interventivo, capaz do pleno exercício da cidadania.

Obviamente, podemos relacionar esta competência transversal com a problemática dos níveis de literacia revelada por diversos estudos recentes. Ávila (2008: 57) define *literacia* como “não apenas uma questão de saber ler e escrever, mas de aplicar este conhecimento com propósitos específicos em determinados contextos de

uso”. Por conseguinte, aciona mecanismos de leitura e escrita, enquanto recursos cognitivos (*ibid*: 63) e a ela está subjacente uma determinada intencionalidade, que implica a adaptação ao contexto – social, cultural, ou outro – em que os atos comunicativos ocorrem.

Segundo Archer (2006: 22):

“Literacy is about the acquisition and use of reading, writing, and numeracy skills, and thereby the development of active citizenship, improved health and livelihoods, and gender equality. The goals of literacy programmes should reflect this understanding.”

Esta definição dá ênfase aos efeitos positivos da literacia como o desenvolvimento da cidadania, os progressos na saúde e a promoção da igualdade dos géneros.

No processo de ampliação do conceito de literacia foram surgindo novas designações, sobretudo na última década.

Na literatura, encontramos o conceito de *literacia crítica*, particularmente importante no caso dos adultos, que, por via da sua inserção em estruturas sociais e profissionais, têm que exercer uma cidadania plena. Van Duzer & Florez (1999) e Zepke & Leach (2006) definem este conceito como um conjunto de atitudes e competências críticas e analíticas usadas no processo de compreensão e interpretação textual, oral e escrito (*ibid.*). Esta visão pressupõe a tomada de consciência de que a linguagem não é neutra e que, por conseguinte, o educador deve ajudar os adultos a desenvolver o espírito crítico, questionando-se e questionando a informação a que têm acesso.

Outro conceito que torna mais evidente o aspeto contextual da literacia é o de *socioliteracia*, que, segundo Preto-Bay (2005), reflete a relação que existe entre as dimensões linguísticas, culturais e sociais de qualquer texto. Não basta, pois, decodificar um texto, sem atender às outras dimensões que o determinam ou determinaram.

Os recentes estudos sobre os níveis de literacia dão-nos uma visão de um mundo que está longe de ter atingido níveis satisfatórios no que a ela diz respeito (Archer, 2006). Infelizmente, o caso português não foge a esta regra: em estudos extensivos de literacia, como o IALS (*International Adult Literacy Survey*) que inclui Portugal, e o ENL (*Estudo Nacional de Literacia*) ressaltam os níveis baixos de literacia (Ávila, 2008).

A adoção de diferentes vias de educação e formação de adultos visa precisamente combater as insuficiências da população adulta no que diz respeito às competências consideradas fundamentais para a sociedade do conhecimento e da informação, das quais fazem parte as que se ligam à literacia.

Mas a nossa preocupação não se fica pelas questões ligadas à literacia. Ela circunscreve-se à escrita. Isto porque a importância dos registos escritos nas sociedades contemporâneas é crescente, muito por causa das novas tecnologias de informação e comunicação. Por isso, é fundamental que os adultos se adaptem às mudanças que estão a ocorrer neste domínio.

Acresce, ainda, que a escrita implica a mobilização de outras competências, como as ligadas à compreensão na leitura e à comunicação oral (Cassany, 1999; Pereira, 2000). Daqui decorre que, se os adultos melhorarem as competências associadas à expressão/produção escrita, poderão também estar a desenvolver outras noutros domínios.

Para além destes motivos, que apelam para a necessidade de desenvolver competências de expressão/produção escrita, não podemos deixar de mencionar que elas integram o perfil do adulto, constante do RCC, e estão ainda presentes no Sistema RVCC como “domínios de competências específicos” (Gomes, coord., 2006a: 18) da dimensão *linguística* da Área de Competências-Chave de CLC, no âmbito do conhecimento explícito do funcionamento da língua (registos da língua, semântica lexical, variedades linguísticas, pragmática e linguística textual – interação discursiva, tipologias textuais, etc.), mesmo que devam ser evidenciadas de forma “integrada e contextualizada” (*ibid.*). Ou seja, é expressamente pedido ao adulto que reflita sobre o funcionamento da língua e, se bem que as competências constituam saberes em uso, a dimensão teórica não deixa de existir, ela tem que estar presente, tácita ou explicitamente.

O domínio destas competências é indispensável para que os adultos produzam portefólios bem estruturados, constituindo testemunho de um processo bem vivenciado e enriquecedor, em termos individuais e sociais. Para que isto aconteça, terão de ser implementadas estratégias didáticas que facilitem o desenvolvimento de competências de escrita dos adultos inscritos no Sistema RVCC de Nível Secundário.

É este, aliás, o objetivo principal do nosso estudo, como veremos mais adiante (c.f. capítulo 4), porque apesar dos eixos fundamentais deste Sistema serem o reconhecimento e validação de adquiridos, isto não significa que não haja lugar para o desenvolvimento ou até aquisição de novas competências, durante o percurso educativo/formativo, nas sessões de grupo ou individuais, ou mesmo na formação complementar, que está prevista, e que serve para “suprir as lacunas evidenciadas na primeira fase do processo”, como nos diz Ávila (2008: 273).

## **2.2. Competência e competência-chave**

Já aqui utilizámos amplamente os termos *competência* e *competência-chave*, a propósito do Sistema RVCC, sem que, no entanto, tenhamos determinado, com precisão, a aceção (ou aceções) em que os utilizamos. As duas noções carecem, pois, de definição.

O termo *competência* não é de agora, mas o seu uso generalizado no contexto educativo português é relativamente recente e o conceito passou a fazer parte dos programas escolares desde os anos 90 do século passado.

Em alguns campos do saber, o conceito tem uma aceção muito específica. Na linguística chomskiana, por exemplo, a *competência* “é associada a um sistema de regras interiorizadas por alguém, que lhe permite comunicar” (Alcoforado, 2001:70). Tal definição já nos dá uma indicação da importância do indivíduo na aquisição ou manifestação da competência. Isto é, o sujeito está implicado nela, mobilizando saberes diversos para enfrentar as situações com que se depara (*Ibid.*, 72).

Contudo, quando trabalhamos com um *Referencial* que se baseia num modelo de *competência*, o conceito tem um valor semântico mais alargado, ligado não só ao desenvolvimento pessoal, mas também ao desenvolvimento profissional: é visto como “um constructo importado da área do trabalho e já de utilização em todas as dimensões da vida, portanto, também adotado e assimilado pela educação, surgindo-nos como uma construção pós-moderna” (*Ibid.*, 70). O facto de ser um conceito emprestado pelo mundo do trabalho explica a relevância que nele tem o *agir*, subalternizando a visão mais passiva do saber meramente teórico.



Le Boterf (1994) define *competência* como a capacidade de “mobilizar um conjunto de recursos” cognitivos para fazer face a uma situação complexa. A competência não corresponde aos recursos, mas à mobilização em si.

Ainda este mesmo autor (citado por Alcoforado, 2001: 73), afirma que, para os sujeitos evidenciarem competências, não basta saberem agir. Têm ainda de *querer agir* e de *poder agir*. Portanto, para além de pressupor determinado conhecimento, que permite ao sujeito agir, a competência depende da vontade do sujeito e do contexto em que se insere. Segundo Alcoforado (2001), esta característica torna a *competência* difícil de transferir, dada a sua dependência de fatores motivacionais e situacionais. Por esta razão, adota-se a forma plural do conceito – *competências* – “entendidas essencialmente como uma representação, uma ilustração da competência adquirida” (*ibid.*, 72).

Tomando como ponto de partida o trabalho de Le Boterf (2000), também Pires (2007: 12), define *competência* como “uma construção social” que “depende das convenções ou dos pontos de vista que se adotam; as competências existem em função do julgamento feito sobre elas, tendo como referência um dispositivo; e os conceitos e os dispositivos adotados nunca são neutros”.

A este propósito, não podemos deixar de referir Philippe Perrenoud (1998: 3), que explica que o conceito de *competência* remete para situações em que é necessário tomar decisões ou resolver problemas, mobiliza saberes, contextualiza-os, mas não os substitui. Ainda segundo este autor (*ibid.*: 2), a noção de *competência* não pode ser usada para designar “habilidades” de natureza intelectual, mais elevadas, contrapondo-as àquelas consideradas menores, do domínio do “savoir-faire”.

Como já dissemos, o conceito surgiu pela primeira vez, no sistema educativo português, nos programas implementados nos anos noventa.

No *Currículo Nacional do Ensino Básico*, é definido como um “saber em ação ou em uso” (Ministério da Educação, 2001: 9). Neste sentido, “aproxima-se do conceito de literacia” (*ibid.*) e pode ser encarado como um processo de ativar recursos em diversos tipos de situações, sobretudo as problemáticas (*ibid.*).

Também no RCC (Gomes, coord., 2006a), *competência* significa "'o saber como' aprender" (Comissão Europeia citada por Gomes, coord., 2006a: 84) e não a mera detenção de conhecimento.

Portanto, o conceito de *competência*, no que diz respeito à aprendizagem, implica genericamente saberes teóricos em aplicação em determinados contextos, bem como as atitudes que lhes estão subjacentes. Sublinha-se o "caráter processual e dinâmico das competências" (Ávila, 2008), que não se esgota numa aquisição estática de um saber perfeitamente delineado.

Quando mencionámos o *Referencial*, introduzimos uma outra noção, contígua à de *competência* – a de *competência-chave*, designação habitualmente usada no plural (*competências-chave*). Segundo Ávila (2008: 100), estas são *competências fundamentais, transversais, de base, ou para a vida* ("life skills"). Correspondem a "saberes em ação" que o aprendente pode mobilizar em diversos contextos, no desempenho de diversas tarefas, por oposição àquelas (competências) que só podem ser acionadas num contexto específico (numa determinada atividade profissional, por exemplo). Para Rychen & Salganique, (2003: 66-67) citado por Ávila (2008: 104), as competências serão "chave", quando forem consideradas "críticas" ou "importantes" para "todos os indivíduos", facilitando-lhes o sucesso pessoal e promovendo "o bom funcionamento da sociedade".

Se a definição deste conceito é relativamente pacífica, já a seleção das competências a considerar como "chave", "fundamentais" ou "multifuncionais" levanta dúvidas e suscita divergências.

A literacia é indubitavelmente uma *competência-chave*, já que é mobilizada em diversos contextos, para múltiplos fins, e é fundamental para todos os indivíduos, incluindo os adultos, como veremos.

No *Referencial*, que serve de base ao Sistema RVCC, são elencadas as *competências-chave* que se supõe que os adultos tenham adquirido ao longo da vida em vários contextos (privado, profissional, institucional e macro-estrutural) nas três áreas distintas que já mencionámos. Em seguida, veremos mais de perto o teor dessas mesmas competências-chave na Área de CLC.

### 2.3. A Área de Competências-Chave de Cultura Língua e Comunicação (CLC)

A Área de Competências-Chave Cultura, Língua, Comunicação, tal como as outras ACC, pretende valorizar “as aprendizagens significativas para o projeto de vida do adulto, a partir do reconhecimento pessoal dessas aprendizagens, orientando-as e organizando-as de modo a facilitar os processos de validação e formação” (Gomes, coord. 2006a: 65).

Segundo o RCC, os princípios que estão subjacentes ao processo de reconhecimento pessoal e posterior reconhecimento e validação por parte da equipa técnico-pedagógica são os de adequação e relevância que estabelecem uma ligação entre aprendizagem significativa e finalidade (*Ibid*).

Olhando mais de perto para esta área, composta por três eixos (*Cultura/Língua/Comunicação*) sobressai a “perspetiva plural, recorrendo a uma visão tripla, a que se enraíza e produz na Cultura, a que se desenvolve a partir da Língua e a que se concretiza a partir da Comunicação” (*Ibid.*: 69) .

Destas três Dimensões de Competências (Cultural, Linguística e Comunicacional) a *Língua* instaura-se como detentora de uma vocação muito peculiar por ter um papel fulcral e único na vida social, pois funciona como veículo estruturante da identidade do indivíduo e também constitui elo de ligação com o outro. Portanto, “ser competente em língua contribui não só para o desenvolvimento pessoal, profissional e cultural do indivíduo, mas também para o intercâmbio de ideias entre os cidadãos, na construção de uma sociedade democrática e pluralista.” (*Ibid.*: 65)

Daqui advém a importância da promoção do desenvolvimento das competências ligadas à língua para dotar o cidadão de um instrumento que permite, não só o desenvolvimento pessoal, mas também uma maior capacidade de intervenção social.

A dimensão “língua”, tal como ela se nos apresenta no RCC, foi concebida em três níveis fundamentais:

- “o linguístico-instrumental, em que a língua serve para falar de outros objetos”;
- “o propedêutico, possibilitando o acesso a outros conhecimentos, ciência, tecnologia ou arte (onde estão incluídos os mais diferentes usos da língua, como por exemplo, os lúdicos e os estéticos)”;

- “o nível metalinguístico, em que a língua se assume como objeto de análise” (*Ibid.* 66).

Acresce a estes níveis a função comunicativa da língua, que esta partilha com outros sistemas e códigos (sistemas e códigos de ação social e cultural), concretizando as intenções comunicativas dos sujeitos, que produzem e recebem mensagens significativas nos contextos sociais e temporais em que se movem. Portanto, a mobilização de competências inerentes às atividades linguísticas primordiais, a oralidade e a escrita, transcendem a mera utilização dos recursos linguísticos lexicais, gramaticais, semânticos, fonológicos, ortográficos e ortoépicas.

Adicionalmente, a língua não se limita ao seu papel enquanto instrumento que possibilita a troca de mensagens, realizando intencionalidades comunicativas. A comunicação “como campo transversal a diferentes saberes ultrapassa a mera troca de mensagens; interliga fortemente arte, ciência, teoria e prática.” (*Ibid.*: 66)

É por isso que no RCC o eixo *Língua*, que surge na ACC de *Cultura, Língua, Comunicação*, deve ser entendido como o que é respeitante ao “desenvolvimento de competências em vários códigos linguísticos, refletindo estas o percurso social e biográfico do indivíduo adulto” (*Ibid.*: 67), *latu sensu*.

Finalmente, tal como a ACC de *Sociedade, Tecnologia e Ciência*, também a ACC de CLC se organiza em torno de sete Unidades de Competência (UC) decorrentes dos sete grandes núcleos, “Núcleos Geradores” (NG), que surgem como temas que propiciam a consolidação ou desenvolvimento de competências no âmbito da área a que se reportam.

O quadro 1, que apresentamos de seguida, explicita as competências que o adulto deve exibir dentro de cada Unidade para cada Núcleo Gerador. Mostra, ainda, os títulos de cada núcleo, de modo que se perceba claramente em que grande domínio se situam as competências a evidenciar pelo adulto.

Unidades de Competência (UC)/Núcleos Geradores (NG)		
ACC de Cultura, Língua e Comunicação		
UC1/ NG	Unidades de Competência 1	“Identificar e explorar as diversas funcionalidades dos equipamentos e sistemas técnicos, mobilizando competências linguísticas e culturais, com vista ao seu máximo aproveitamento e a obtenção de desempenhos mais eficazes e participativos.”
	Núcleo Gerador	<b>Equipamentos e Sistemas Técnicos (EST)</b>
UC2/ NG	Unidades de Competência 2	“Intervir em questões relacionadas com ambiente e sustentabilidade, descodificando símbolos, produzindo indicações claras a favor de práticas de defesa dos recursos naturais e argumentando em debate, tendo em conta o papel dos <i>mass media</i> na opinião pública.”
	Núcleo Gerador	<b>Ambiente e Sustentabilidade (AS)</b>
UC3/ NG	Unidades de Competência 3	“Intervir em situações relacionadas com a saúde, aplicando capacidades de expressão, descodificação e comunicação no desenvolvimento de uma cultura de prevenção, no cumprimento de regras e meios de segurança e sendo recetivo à diversidade de terapêuticas na resolução de patologias.”
	Núcleo Gerador	<b>Saúde (S)</b>
UC4/ NG	Unidades de Competência 3	“Intervir em situações relacionadas com a gestão e a economia descodificando terminologias, sabendo exprimir-se sobre diversos temas financeiros e aplicando em diversos contextos competências culturais e procedimentos que contribuam para agilizar a organização do trabalho e a gestão do tempo.”
	Núcleo Gerador	<b>Gestão e Economia (GE)</b>
UC5/ NG	Unidades de Competência 5	“Intervir face às tecnologias de informação e comunicação em contextos diversificados, mobilizando competências linguísticas e culturais no potenciar das suas funcionalidades, identificando a relação entre estas tecnologias, o poder mediático e respetivos efeitos em processos de regulação institucional.”
	Núcleo Gerador	<b>Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC)</b>
UC6/ NG	Unidades de Competência 6	“Intervir em questões relacionadas com mobilidade e urbanismo, mobilizando recursos linguísticos e comunicacionais no reconhecimento das funcionalidade dos diversos sistemas de ordenamento, da existência de planeamento urbano, das oportunidades de trabalho em contextos rurais e urbanos e do enriquecimento cultural que os fluxos migratórios geram, interpretando-os como fatores que reforçam a qualidade de vida.”
	Núcleo Gerador	<b>Urbanismo e Mobilidade (UM)</b>
UC7/ NG	Unidades de Competência 7	“Agir em contextos diversificados conseguindo identificar os principais fatores que afetam quer a mudança social quer a evolução dos percursos individuais e sendo capaz de mobilizar saberes relativos à ciência e a dinâmicas institucionais de modo a poder formular opiniões críticas perante variadas questões.”
	Núcleo Gerador	<b>Saberes Fundamentais (SF)</b>

**Quadro 1: Unidades de Competência e respetivos Núcleos Geradores<sup>3</sup>**

<sup>3</sup> Este quadro foi elaborado com base na informação disponível em Gomes, coord., 2006a: 73-79.

Do cruzamento dos sete Núcleos Geradores e dos quatro Domínios de Referência para a Ação (DR) – correspondendo a “elementos contextualizadores do acionamento das competências a evidenciar” (*Ibid.*: 52) –, nascem os vinte e oito temas para a ACC de CLC, que são os seguintes:

<b>Núcleo Gerador: Equipamentos e Sistemas Técnicos (EST)</b>	
<b>Domínio de Referência</b> Contexto privado Contexto profissional Saberes, poderes e instituições Estabilidade e mudança	<b>Temas</b> Equipamentos Domésticos Equipamentos Profissionais Utilizadores, Consumidores e Reclamações Transformações e Evoluções Técnicas
<b>Núcleo Gerador: Ambiente e Sustentabilidade (AS)</b>	
<b>Domínio de Referência</b> Contexto privado Contexto profissional Saberes, poderes e instituições Estabilidade e mudança	<b>Temas</b> Consumo e Eficiência Energética Resíduos e Reciclagens Recursos Naturais Clima
<b>Núcleo Gerador: Saúde (S)</b>	
<b>Domínio de Referência</b> Contexto privado Contexto profissional Saberes, poderes e instituições Estabilidade e mudança	<b>Temas</b> Cuidados Básicos Riscos e Comportamentos Saudáveis Medicinas e Medicação Patologias e Prevenção
<b>Núcleo Gerador: Gestão e Economia (GE)</b>	
<b>Domínio de Referência</b> Contexto privado Contexto profissional Saberes, poderes e instituições Estabilidade e mudança	<b>Temas</b> Orçamentos e Impostos Empresas, Organizações e Modelos de Gestão Sistemas Monetários e Financeiros Usos e Gestão do Tempo
<b>Núcleo Gerador: Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC)</b>	
<b>Domínio de Referência</b> Contexto privado Contexto profissional Saberes, poderes e instituições Estabilidade e mudança	<b>Temas</b> Comunicações Rádio Micro e Macro Eletrônica Media e Informação Redes e Tecnologias
<b>Núcleo Gerador: Urbanismo e Mobilidade (UM)</b>	
<b>Domínio de Referência</b> Contexto privado Contexto profissional Saberes, poderes e instituições Estabilidade e mudança	<b>Temas</b> Construção e Arquitetura Ruralidade e Urbanidade Administração, Segurança e Território Mobilidades Locais e Globais
<b>Núcleo Gerador: Saberes Fundamentais (SF)</b>	
<b>Domínio de Referência</b> Contexto privado Contexto profissional Saberes, poderes e instituições Estabilidade e mudança	<b>Temas</b> O Elemento Processos e Métodos Científicos Ciência e Controvérsias Públicas Leis e Modelos Científicos

**Quadro 2 - Quadro integrador dos Núcleos Geradores e Domínios de Referência - 28 temas<sup>4</sup>**

<sup>4</sup> Este quadro encontra-se em Gomes, coord., 2006a: 71.

Recapitulando, no Sistema Nacional de RVCC, tal como em qualquer processo educativo/formativo, a língua materna tem um papel preponderante, não só como um domínio cuja proficiência é suscetível de ser demonstrada e avaliada, mas também porque as competências que lhe estão subjacentes constituem um eixo fundamental para aceder a e desenvolver outras competências em todos os contextos da vida dos cidadãos em sociedade.

#### **2.4. Perfil de Competências e Critérios de Evidência para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário na Área de CLC**

Como vimos, a *língua surge*, no Sistema RVCC, no âmbito da ACC de CLC, como objeto de reflexão crítica e como domínio no qual o aprendente tem que revelar alguma mestria. Assim, o adulto inscrito no Sistema RVCC do Nível Secundário tem que demonstrar as competências que constam do Perfil a que se refere o *Referencial de Competências-Chave – Nível Secundário* e evidenciar aquelas indicadas nos Critérios de Evidência.

Este perfil estabelece um patamar que se espera que o adulto atinja relativamente às competências a evidenciar, que são aquelas que “lhe permitam atuar adequadamente, com espírito crítico, responsabilidade e autonomia, nos contextos distintos concebidos e definidos para este *Referencial* (privado, profissional, institucional e macro-estrutural).” (Gomes, coord., 2006a: 80)

Em concreto e de acordo com RCC, essas competências passam pela “leitura, compreensão e produção de textos de diferentes tipologias e suportes, com finalidades utilitárias, formativas, lúdicas e estéticas, havendo nestes procedimentos graus de complexidade variada, dependendo estes graus da maior ou menor familiaridade que o indivíduo tem com o saber-fazer em CLC” (*Ibid*).

Mas o RCC vai mais longe ao elencar aquelas que entende serem as competências-chave nesta ACC, a saber:

“- Interagir em língua portuguesa, com clareza e correção, evidenciando espírito crítico, responsabilidade e autonomia.

- Compreender textos longos em língua portuguesa e/ou língua estrangeira, reconhecendo os seus significados implícitos, as suas tipologias e respetiva funcionalidade.

- Evidenciar reflexão sobre o funcionamento da língua portuguesa, apreciando-a enquanto objeto estético e meio privilegiado de expressão de outras culturas.

- Compreender as ideias principais de textos em língua estrangeira e expressar-se oralmente e por escrito com à-vontade sobre diferentes temáticas.

- Evidenciar conhecimento sobre várias linguagens, em diferentes suportes, que lhe permitam perceber as diferenças socioculturais, sociolinguísticas e técnico-científicas, visando uma tomada de consciência da sua própria identidade e da do outro.

- Compreender os mecanismos de funcionamento e produção de conteúdos nos *mass media*, posicionando-se criticamente sobre os mesmos.

- Evidenciar competências interculturais que lhe proporcionem uma maior abertura e aceitação de novas experiências linguísticas e culturais.

- Ter um entendimento amplo de Cultura, reconhecendo neste conceito, desde áreas designadas clássicas e eruditas até novas linguagens e expressões integradoras de formas da cultura popular.

- Perspetivar a área da Cultura enquanto setor articulável com outras esferas de intervenção.

- Reconhecer que o acesso dos indivíduos, desde idades jovens, a atividades de sensibilização para a cultura e as artes constitui uma condição significativa da participação ativa dos cidadãos na Cultura.

- Reconhecer o impacto das novas tecnologias de comunicação no acentuar de alguns traços característicos (flexibilidade, pluriatividade) da organização do trabalho cultural.

- Compreender o aparecimento de novas ocupações e profissões no setor cultural como resultante, entre outros fatores, do crescente relevo do processo de difusão na existência dos bens culturais e artísticos.” (*Ibid.*: 29).

Em primeiro lugar, se atendermos às competências elencadas, compreendemos que se espera que o adulto inscrito no Sistema RVCC as domine suficientemente bem



para orientar a construção do seu *portefólio*. Portanto, quando se estipula que o adulto deve interagir com “clareza e correção”, “evidenciando espírito crítico, responsabilidade e autonomia”, está a pressupor-se não apenas o domínio de aspetos globais do processo de escrita – como a estruturação do próprio texto, a coerência e a coesão – e aspetos locais –, como a ortografia, a pontuação, a morfologia, a sintaxe, o domínio lexical, a adequação do discurso –, como ainda outros aspetos, de cariz atitudinal e que colocam o sujeito em contexto (o espírito crítico, a responsabilidade e autonomia), que encaram a atividade linguística na sua dimensão social.

Também no que diz respeito à “compreensão de textos” (“longos”), “reconhecendo os seus significados implícitos, as suas tipologias e respetiva funcionalidade”, a tónica coloca-se na demonstração de competências de leitura não apenas instrumentais (apreender a funcionalidade textual/identificar um tipo/género de texto), mas ainda aquelas que entendem o texto como um produto de um contexto, cuja apropriação também varia consoante as condicionantes espaço-temporais.

Finalmente, a referência explícita à evidenciação de competências no domínio do funcionamento da língua portuguesa, “apreciando-a enquanto objeto estético e meio privilegiado de expressão de outras culturas” compreende a demonstração de um conhecimento metalinguístico, de pertinência reduzida neste tipo de sistemas de educação de adultos (Laranjeira e Castro, 2008: 13).

No âmbito de cada tema individualmente considerado surgem os Critérios de Evidência (CE) que o RCC define como “diferentes ações/realizações através das quais o adulto indicia o domínio da competência visada” (Gomes, coord., 2006a: 27).

Portanto os CE apresentam-se como enunciados com um grau de especificidade mais elevado, dentro do tema em que se situam, propondo ações que tornarão mais explícita a competência que se quer que o adulto demonstre.

O segundo CE de cada tema para a ACC de CLC corresponde precisamente ao eixo *língua*. Analisando o conteúdo de cada CE, conseguimos extrapolar um padrão do qual ressalta o predomínio da função comunicativa da língua e uma preferência pelo texto escrito, associadas à identificação, compreensão e produção de diversos tipos/géneros

textuais, de forma adequada e correta.<sup>5</sup> Portanto, neste documento orientador, prevalece uma visão instrumental da atividade linguística, com a presença de conteúdos declarativos a lembrar o que é exigido nos sistemas educativos em contexto escolar (estamos a pensar, por exemplo, na evidenciação de competências sobre a dimensão metalinguística).<sup>6</sup>

Enfim, concordamos com Laranjeira e Castro (2008: 13) que afirmam que “em vários lugares do documento, há uma ideia mitigada de normatividade”. Expressões como “interpretando corretamente”, “expressando-se, oralmente e por escrito, de forma correta e adequada”, “tendo em conta os diferentes tipos de textos e suas características e a sua correta utilização em língua portuguesa” comprovam esta mesma tendência.

Estas são, pois, as linhas mestras do perfil de competências-chave definidas pelo RCC no domínio da *língua* na ACC de CLC e operacionalizados, de modo mais preciso, nos CE dos diversos temas do *Referencial*. São estas genericamente as competências que esperamos encontrar nas produções escritas dos adultos nas várias fases da nossa intervenção didática.

## **2.5. A indefinição das competências no domínio da língua materna**

Como vimos, no RCC é frequentemente reforçada a exigência do uso adequado e correto da língua, relevando, assim, o seu carácter instrumental e normativo. Também é insistente no tocante à questão do tipo/género de texto. Isto revela claramente uma valorização de um modelo que enfatiza a dimensão subjetiva da literacia e que incide sobre a demonstração de ‘skills’, de competências.

---

<sup>5</sup> Alguns exemplos desses conteúdos são os seguintes: “Atuar em contextos profissionais diferenciados regionalmente, identificando sotaques ou regionalismos, através do uso da língua portuguesa e/ou língua estrangeira, no sentido de uma melhor integração socioprofissional.” (Gomes, coord., 2006a:76) “Atuar face aos textos, identificando os seus elementos constituintes e organizativos e garantindo a correta utilização do uso da língua portuguesa e/ou língua estrangeira.” ( *Ibid.*, 2006a:77); “Atuar em contextos profissionais diversos, tendo em conta os diferentes tipos de texto e as suas características (literário/não literário, autobiográfico, argumentativo, expositivo, descritivo, etc.) e a sua correta utilização em língua portuguesa e/ou língua estrangeira.” ( Gomes, *Ibid.*, 2006a:77).

<sup>6</sup> Mais à frente (c.f. capítulo 4) analisaremos de modo mais detalhado este aspeto.

Sendo assim, o conceito de literacia parece resumir-se à manifestação das competências do sujeito não enquadrada pelas relações sociais, pelo seu papel social, em suma, pela sua história de vida (Laranjeira e Castro, 2008: 5).

É por este motivo que os autores consideram visível “um certo distanciamento do discurso especializado da área de Cultura, Língua e Comunicação em relação ao discurso inaugural do RCC” (*Ibid.*: 11) , isto é, que existe um fosso entre os princípios pedagógicos subjacentes ao *Referencial* e a concretização dos mesmos naquela área de competências-chave. Acrescentam, ainda, que predominam no perfil de competências os verbos que exprimem a ideia de atividade mental (“compreender”, “evidenciar” e “reconhecer”), levando a crer que os conteúdos declarativos são os que se privilegiam (*Ibid.*: 12). Se bem que os conteúdos processuais não estejam completamente ausentes, carecem de integração e exemplificação.

Conclui-se, então, no entender dos autores citados, que na área de Cultura, Língua e Comunicação, as opções teóricas são questionáveis ou pouco claras. Portanto, há uma tensão entre a dimensão social, enunciada claramente nos princípios gerais do *Referencial*, que integra um entendimento da natureza sociocultural da literacia, em que as atividades da escrita desempenham papéis específicos, e a dimensão prevalentemente cognitiva na ACC de CLC, particularmente nos Critérios de Evidência.

A opção por um ou outro entendimento, uma ou outra orientação teórica condiciona os objetivos e as ações pedagógicas “orientadas para a produção de sujeitos letrados” (*ibid.*). Se optarmos pelo modelo cognitivista que encara o sujeito quase como um mero recetáculo de competências, o enfoque da formação estará no desenvolvimento tendencialmente mecânico dessas mesmas competências. Se o enfoque estiver direcionado para a perspetiva sociocultural da literacia, vendo-a na sua amplitude, colocando o sujeito em contexto, valorizando a sua biografia, a sua história, então as práticas pedagógicas poderão contribuir para o transcender de aprendizagens meramente instrumentais e promover uma verdadeira formação/educação global, capaz de dotar o indivíduo com as ferramentas de que necessita para ser livre e autónomo. Assim, o sujeito não se define apenas por referência à detenção ou não de competências (circunstância que em muitos casos não resultou de fatores endógenos, mas antes de um

acesso por vezes limitado aos bens culturais), mas como um ser mais complexo, evolutivo, capaz aumentar o seu capital cultural, de (se) transformar.

## **2.6. Conclusão**

Parece, então, que a dimensão comunicativa, orientada para os contextos, é fortemente valorizada na ACC de CLC. Contudo, estão ausentes no RCC elementos de especificação que pudessem materializar esse desígnio – não são mencionadas as formas de concretização em função de objetivos, não são apontados “universos de referência e relações sociais espacial e temporalmente referenciáveis” (Laranjeira & Castro, 2008; 11).

No perfil de competências encontramos aspetos que remetem para a dimensão processual e os contextos da comunicação, mas outros elementos de natureza instrumental também estão presentes, havendo o risco de os primeiros se tornarem subalternos em relação aos últimos. O mesmo sucede, com maior incidência, nos Critérios de Evidência.

Estas ambiguidades que se instauram por falta de explicitação teórico-concetual dificultam as práticas pedagógicas. Podem, inclusivamente determinar o caminho que o formador irá seguir: um mais cognitivista que valoriza as competências inerentes a um domínio essencialmente instrumental da língua ou outro em que se trabalhe para ampliar uma cultura da literacia, nutrida num contexto favorável ao desenvolvimento integral do sujeito.

Portanto, torna-se claro que “o discurso oficial, tal como plasmado no RCC, se apresenta como portador de importantes tensões internas, se não mesmo fraturas” (*Ibid.*: 14). Daqui advém a necessidade de aprofundar as práticas pedagógicas, processo para o qual pretendemos contribuir com o nosso estudo.

## Capítulo 3 – Ensino/aprendizagem da língua materna e desenvolvimento de competências em produção/expressão escrita

### 3.1. Introdução

Como nos diz Duarte (2000: 19), a aquisição da linguagem significa a apropriação de um sistema que permite a compreensão do que ouvimos e também falamos. Isto é, essa aquisição possibilita o uso oral. Nenhum utilizador de uma língua, “nem as crianças, nem os adultos desenvolvem espontaneamente, por mera imersão numa comunidade linguística, a capacidade de compreenderem e produzirem o discurso escrito, sendo necessário ensino formal para que aprendam a ler e a escrever” (*Ibid.*).

Por isso, “o escrito” é um “modo secundário da linguagem humana” (*Ibid.*), o que não é o mesmo que dizer que se trate de domínio subalterno relativamente ao oral. Isto apenas significa que o escrito não é uma atividade natural mas antes uma aquisição que acompanhou as transformações históricas e culturais de grande parte das sociedades humanas.

Decorre disto que quer a leitura quer a escrita se considerem usos da língua secundários, enquanto o uso oral (compreensão oral e expressão oral) constituem usos primários dessa mesma língua (*Ibid.*).

A natureza “secundária, estática e regulamentável dos sistemas escritos” (*Ibid.*: 377) é um dado suportado pela investigação que tem sido desenvolvida em torno desta temática<sup>7</sup>.

Independentemente do seu cariz “secundário”, o escrito tem vindo a assumir um papel cada vez mais importante nas sociedades modernas. Se esta é a era do conhecimento, então a escrita é o seu veículo mais poderoso, porque não só permite o acesso a essa informação, como também fornece os instrumentos para a sua organização (Beaugrande, 1984: 20).

---

<sup>7</sup> O seu caráter regulamentar é bem visível, como nos diz Duarte, nas sucessivas ações legislativas que têm surgido ao longo da nossa história. A mais recente é o Novo Acordo Ortográfico.

Todavia, não obstante a relevância que tem vindo a adquirir de um modo crescente, nem por isso a escrita se tornou uma tarefa mais fácil. Continua vigente e consensual a ideia de que a escrita constitui uma atividade muito complexa.

Esta complexidade está patente no facto de se tratar de uma atividade que mobiliza um leque muito variado de competências – cognitivas, psicológicas e sociais (Beaugrande, 1984; Cassany, 1999; Pereira, 2000). Quando se escreve, os recursos de cada pessoa constituem um “working system” cujos fatores interagem em contexto (Beaugrande, 1984: 120). Para além dos expedientes estritamente linguísticos ou cognitivos, outros como a atenção, a ausência de ruído, o tempo disponível para uma tarefa – de um modo geral, o contexto no qual a atividade decorre –, a motivação, constituem fatores que afetam o processamento do texto.

A memória também desempenha um papel importante. A escrita ocorre em paralelo com procedimentos bastante elaborados de procura de informação na memória (*Ibid.*: 130), episódica – aquela que regista as experiências pessoais – ou conceptual – a que detém o conhecimento do sujeito sobre o mundo (*Ibid.*: 126). A ativação consiste no acesso aos materiais armazenados e na sua colocação em *depósitos* (“buffers”) breves, transitórios, que formam uma unidade funcional designada memória de trabalho (“working memory”).

Portanto, estabelecida desta forma a complexidade da escrita, reduzir este processo, como muitas vezes sucede a aspetos locais, como a correção ortográfica, é deter uma visão muito limitada do que a escrita envolve (Cassany: 1999: 12; 39; 100).

A dimensão cultural da escrita é outra faceta que não pode ser descurada, já que este processo se desenrola num determinado contexto, com interlocutores concretos, com intencionalidades muito próprias. Assim, cada uso linguístico é um ato contextualizado que se realiza de acordo com determinadas convenções discursivas (*Ibid.*: 25, 27). Apropriando-nos das palavras de Cassany, encarada a partir desta perspetiva, a escrita é “una técnica diversa, útil y moderna; relacionada con todas las disciplinas del saber humano; con componentes cognitivos y lingüísticos que superan con creces las estrechas preocupaciones por la normativa, y con formas cooperativas de procesamiento, que de ningún modo pueden reducirse ni a la simple consideración de “encontrar letras para las ideas que se te ocurren”, ni tampoco al atractivo mito literario del escritor...” (*Ibid.*, 107).

Mas há outro aspeto da escrita, já aflorado, a que devemos conceder alguma atenção: o seu carácter social (Pereira: 2000). Com efeito, não se trata de um processo meramente psicocognitivo, mas também de uma atividade linguística intencional, que decorre num dado contexto social. Subjacentes a ela, encontramos ações que visam atingir determinados objetivos.

Também existe uma ligação profunda entre a escrita e a escola (só na escola se desenvolvem atividades múltiplas da escrita, que não têm apenas uma dimensão funcional, que é o que sucede, de um modo geral, na escrita socioprofissional e na relação com as instituições).

Dito isto, torna-se agora imprescindível introduzir os conceitos relacionados com a escrita que vamos usar na análise do desempenho dos adultos, definindo-os de modo sucinto mas com rigor científico. Este processo também nos ajudará a circunscrever as competências sobre as quais vai incidir o nosso estudo.

Ao referirmo-nos a *competências em expressão/produção escrita*, antes de mais, estamos a pensar nas necessárias para conferir textualidade a um determinado produto escrito. Ora um texto é um evento comunicativo para o qual convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais, segundo Beaugrande (1996).

Os conceitos que seleccionámos não são apenas os que são ditados pelas exigências da textualidade. Temos ainda que ter em conta o que nos diz sobre essas competências o *Referencial de Competências-Chave* (RCC), já que o nosso estudo decorre no contexto do Sistema RVCC.

Como vimos no capítulo anterior, este documento orientador estipula claramente a subordinação a um paradigma comunicativo (Laranjeira e Castro, 2008: 9, 10)<sup>8</sup>. Para além deste aspeto, há que considerar que no Critério de Evidência dos vários Domínios de Referência respeitantes à *Língua*, o enfoque permanece nos usos da língua, nas tipologias textuais e na correção linguística.

---

<sup>8</sup> “As atividades linguísticas de escrita e de oralidade mobilizam competências, especificamente a competência comunicativa que inclui outras componentes como a linguística, a sociolinguística e a pragmática. O aprendente ou utilizador de uma língua mobiliza diversos tipos de conhecimentos e de habilidades referentes às diversas competências, os quais ultrapassam largamente os conhecimentos e saberes (lexicais, gramaticais, semânticos, fonológicos, ortográficos, ortoépicas), incluídos na competência linguística” (Gomes, coord., 2006a: 65).

Portanto, partindo destas orientações e das exigências da textualidade, selecionámos as categorias que nos pareceram fundamentais para avaliar as produções escritas dos adultos.

Excluimos aspetos locais como a ortografia por estarmos focados na questão da textualidade. Para além disso, entendemos que se trata de um aspeto facilmente ultrapassável com textos em formato digital (que é o que sucede com os incluídos *Portefólio Reflexivo de Aprendizagens* deste adultos), tendo em conta a eficácia dos corretores automáticos incluídos no software de processamento de texto.

Depois, não queríamos dar muita importância a esta vertente da escrita que, segundo muitos autores está sobrevalorizada: Beaugrande (1984: 228), por exemplo, afirma que “spelling is naturally error prone” porque depende muito dos níveis de atenção que se presta àquele aspeto local da escrita.

Portanto, de todos os fatores que conferem textualidade ao escrito, aqueles que considerámos mais relevantes, para o trabalho do adulto e para o nosso próprio trabalho de investigação, foram a coerência e coesão textuais.

Em primeiro lugar são duas dimensões que mais dificilmente se ensinam e que mais obstáculos levantam aos adultos.

Em segundo lugar, no *Questionário Inicial* (cf. Anexo 1) que realizámos no sentido de apurar as representações dos adultos, relativamente às suas competências, estas duas dimensões foram por eles menosprezadas, consideradas de menor importância.

Finalmente, o facto de estas competências envolverem outras que lhe são contíguas ou que as integram justifica plenamente a nossa escolha. A este propósito, tivemos em conta a pontuação, enquanto mecanismo que converge para o reforço da coesão textual, que por isso constituiu uma categoria da análise que levámos a cabo.

Considerámos, ainda, as tipologias textuais um campo adjacente aos aspetos que íamos abordar, mas intimamente ligadas a estes. Por isso, incluiremos no nosso enquadramento teórico uma série de conceitos tidos como relevantes para o estudo empírico que pretendíamos levar a cabo.



Por tudo o que ficou dito, a nossa intervenção didática incidiu sobre a coerência e coesão e as subsequentes análises das competências dos adultos vieram a circunscrever-se a estas dimensões discursivas.

Em seguida, apresentamos e definimos, ainda que de modo sucinto, os conceitos com os quais trabalhámos para levar a cabo o nosso estudo empírico.

### **3.2. Conceitos linguísticos associados à textualidade**

Antes de introduzir as categorias a que recorreremos na análise do desempenho dos adultos em expressão/produção escrita, torna-se indispensável abordar alguns conceitos utilizados na linguística e/ou na didática para descrever e/ou avaliar o modo como os falantes usam a língua, em particular na produção de textos.

Segundo Koch (1984: 22), a textualidade define-se como uma “rede de relações que fazem com que um texto seja um texto (e não um simples somatório de frases), revelando uma conexão entre as intenções, as ideias e as unidades linguísticas que o compõem, por meio do encadeamento de enunciados dentro do quadro estabelecido pela enunciação”. Ainda, de acordo com esta autora, o texto escrito corresponde a um tipo específico de discurso (*Ibid*: 23), no qual predomina uma certa organização interna, pelo facto de não haver possibilidade de reajustes de relação entre os interlocutores para cada evento particular de enunciação.

Beaugrande (1984: 38) considera que o conceito textualidade é mais adequado do que o de gramaticalidade para estabelecer a distinção entre texto e não texto. Para este autor, a textualidade pode ser aferida em função de sete parâmetros:

- a coesão, que corresponde aos procedimentos através dos quais a superfície do texto é organizada como uma configuração da linguagem sequencialmente relacionada; nela incluímos a formatação sintática, que envolve procedimentos como a recorrência, a paráfrase, o paralelismo, a pró-forma, a elipse e a junção<sup>9</sup> (*ibid*);

- a coerência, que consiste no procedimento segundo o qual os conceitos se organizam num universo textual, correspondendo a todo o conhecimento ativado enquanto ocorre o processamento do texto; a ela associam-se conceitos como o de

---

<sup>9</sup> O termo que o autor utiliza é “junction” (*Ibid*.:38).

*proposição* (dois conceitos mais a relação que se obtém através da sua junção), o de *relação* (que determina de que modo os conceitos são mutualmente relevantes), o de *referência* (relação de um segmento com a entidade real ou imaginada no modelo do mundo do sujeito), o de *inferência* (que faz a ponte entre conceitos ativados explicitamente e as atualizações que mudam o que é verdade no texto, à medida que o conhecimento vai sendo produzido), o de *enquadramento* (“frame”), correspondendo a todo o conhecimento<sup>10</sup>, e o de *esquema* (“scheme”), relacionado como o conceito de progressão semântica;

- a intencionalidade, que surge relacionada com os conceitos de *relevância*, *plano* (“plan”) e *metas* (“goals”);

- a aceitabilidade, relacionada com a atitude do interlocutor/recetor e implicando diversos níveis de tolerância;

- a situacionalidade, que se refere aos atos de fala (“utterance act”) ou de escrita (“inscription action”), sendo a ação definida como um acontecimento realizado por um indivíduo para mudar uma situação;

- a intertextualidade, que se traduz no modo como um texto pressupõe o conhecimento de outros textos.

- a informatividade, que tem em consideração até que ponto os acontecimentos textuais (“text events”) são incertos, novos ou surpreendentes, até que ponto há familiaridade na informação ou não.

De entre estes, a situacionalidade, a intencionalidade e aceitabilidade, a informatividade e intertextualidade destacam-se como fatores pragmáticos relevantes no processo de estabelecimento da coerência.

Do que ficou dito depreende-se que a coesão é o aspeto mais linguístico da textualidade. Contudo, o texto não é apenas linguagem é uma manifestação comunicativa num contexto social e psicológico (*Ibid.*: 40). Por isso, às marcas linguísticas presentes na superfície do texto, impressas pelos mecanismos de coesão, corresponde uma estrutura mais profunda, de natureza lógico-concetual, que corresponde à coerência. São estes dois

---

<sup>10</sup> “An array of knowledge”, no original (*ibid*).

conceitos que vão merecer a nossa particular atenção, atendendo aos objetivos do nosso estudo, o desenvolvimento de competências em expressão/produção escrita.

### 3.2.1. Aceitabilidade, correção e adequação

Em qualquer situação de avaliação da proficiência da produção linguística, oral ou escrita, recorreremos a conceitos como **aceitabilidade**, **correção** e **adequação**.

O primeiro destes conceitos – a **aceitabilidade** – “(...) designa a atitude do alocutário/ouvinte/leitor que consiste em considerar que uma dada configuração de elementos linguísticos que lhe cabe interpretar é uma unidade dotada de sentido.” (Mateus, *et al.*, 2003 (6ª ed): 87).

É sabido que determinado enunciado pode ser correto do ponto de vista gramatical (deter *gramaticalidade*), mas carecer desta condição de aceitabilidade, tendo em conta as circunstâncias em que é produzido. Podemos referir, como exemplo, situações de comunicação em que as formas de tratamento usadas ferem as convenções sociolinguísticas a elas associadas (Duarte, 2000: 353).

Entende-se por **correção** a obediência às normas instituídas para o uso da língua em determinada comunidade linguística, normas essas que são convencionadas e legitimadas por autoridades linguísticas como as academias e os especialistas de linguística, bem como por obras de referência – por exemplo, o dicionário e o prontuário (Cassany, 1999: 86).

A aplicação da norma com correção situa-se a todos os níveis da construção do discurso, desde a escolha da palavra até ao nível do texto.

Outro termo muito usado para descrever o discurso é o da **adequação**.

Este conceito, oriundo da pragmática textual tem em conta a dimensão contextual do uso linguístico. Distingue-se assim do conceito de correção, por este dizer respeito apenas ao uso descontextualizado da língua (Cassany, 1999: 85).

O conceito de adequação discursiva significa, pois, que o locutor escolhe, de entre as “formas permitidas pela gramática” – no nosso caso, da gramática portuguesa –, as que garantam não apenas a boa formação do enunciado do ponto de vista estritamente

gramatical, mas também um ajustamento aos “contextos linguístico ou situacional em que são produzidos” (cf. Duarte, 2000: 343-345).

Tanto o conceito de **adequação** como o de **correção** são muito utilizados para caracterizar a textualidade, isto é, o “conjunto de propriedades que uma manifestação da linguagem humana deve possuir para ser reconhecida como um texto” (Mateus *et al.*, 2003: 87).

### 3.2.2. Coerência

Também designada por **conectividade conceptual**, a **coerência** “resulta da interação entre os elementos cognitivos apresentados pelas ocorrências textuais e o nosso conhecimento do mundo” (Mateus *et al.*, 2003: 115).

Para Cassany (1999: 82), o conceito de coerência procede da linguística do texto e tem um caráter fundamentalmente pragmático e semântico. Nas palavras do autor (*ibid.*: 80), enquanto um dos “conceptos discursivos más relevantes”, a coerência equivale, *grosso modo*, ao conceito de gramaticalidade no âmbito textual.

Beaugrande & Dressler (1981) defendem a ideia de que a coerência é definida em função da continuidade de sentidos. Ou seja, as sequências linguísticas incoerentes seriam aquelas em que o interlocutor não conseguiria apreender qualquer continuidade de sentido, quer seja pela disparidade entre os conhecimentos ativados, quer pela inadequação entre essa informação e o seu universo cognitivo.

Assim, os textos coerentes apresentam tipicamente continuidade temática, progressão semântica, relevância, e obedecem aos princípios da não contradição, da não tautologia e da não redundância.

#### 3.2.2.1. Seleção/produção de informação relevante

Em geral um texto aborda sempre um ou mais assuntos – o(s) **tópico(s)** – e o que se diz acerca dele(s) – o(s) **comentário(s)** –, que surge como uma informação sobre o conhecimento anteriormente enunciado.

Assim, fala-se de **estrutura temática** em relação ao modo como o texto seleciona e vai apresentando os tópicos e de **estrutura informacional**, quando nos referimos ao modo como a informação é distribuída no texto. Os dois planos estão intrinsecamente ligados (Mateus *et al*, 2003: 118).

Para que a estrutura temática de um texto seja coerente, é necessário que toda a informação acrescentada pelo comentário seja relevante em relação ao tópico a que diz respeito. Segundo Mateus *et al*, (*Ibid.*: 119), “a relevância recobre uma grande variedade de relações conceptuais que o comentário deve manter com o tópico e envolve a escolha, de entre os vários comentários possíveis acerca do tópico que satisfaçam a conectividade conceptual, apenas daqueles que, num determinado momento preciso do desenvolvimento do texto, e na situação concreta da sua produção-interpretação, são considerados pelo locutor como contributos para a progressão temática do texto. Assim num dado ponto do texto, os elementos cognitivos pressupostos pelo conhecimento que já temos do mundo ou por informações apresentadas no discurso anterior e os elementos que podemos inferir a partir do discurso anterior não ocorrem, em regra na superfície textual.”

Mas há ainda outras teorias sobre o que é, afinal, a relevância. Questionando-se sobre que o que pode ser relevante, Wilson & Sperber (2005: 223) definem este conceito como “uma propriedade potencial não somente de enunciados e de outros fenómenos observáveis, mas de pensamentos, memórias e conclusões de inferências”. Nos termos da sua Teoria da Relevância, “qualquer estímulo externo ou representação interna que fornece um *input* para processos cognitivos pode ser relevante para um indivíduo em algum momento”. De acordo com a Teoria da Relevância, enunciados geram expectativas de relevância, não porque os falantes obedeçam a um princípio de cooperação ou a alguma outra convenção comunicativa, mas porque a procura da relevância é uma característica básica da cognição humana que quem comunica quer ver realizada.

Os mesmos autores consideram que um *input* (uma visão, um som, um enunciado, uma memória) é intuitivamente relevante para um indivíduo, quando ele consegue associá-lo a informação de *background* disponível, de modo a produzir conclusões que interessam a esse indivíduo, para, por exemplo, “responder a uma questão que ele tinha

em mente, aumentar seu conhecimento em certo tópico, esclarecer uma dúvida, confirmar uma suspeita, ou corrigir uma impressão equivocada” (*ibid.*).

Nos termos da Teoria da Relevância, um *input* é relevante para um indivíduo quando o seu processamento produz aquilo a que os autores chamam um efeito cognitivo positivo, que consiste numa diferença vantajosa na representação do mundo do indivíduo. Os autores dão o exemplo de uma conclusão verdadeira e consideram que conclusões falsas não são objetos vantajosos – continuam a ter efeitos cognitivos, mas não são positivos.

Continuando na explanação da sua Teoria da Relevante, os autores acrescentam que o tipo de efeito cognitivo mais importante alcançado pelo processamento de um *input* em contexto é uma **implicação contextual**, uma conclusão dedutível do conjunto do *input* com o contexto, mas não do *input* nem do contexto isolados.

O que ficou dito não deve levar-nos a concluir que a relevância é uma questão de tudo ou nada (*Ibid.*: 224). É, antes, uma questão de graus. Há imensos *inputs* que poderiam ser potencialmente relevantes, ou ter pelo menos algum grau de relevância para o recetor, mas não é possível prestar atenção a todos eles. Por isso, segundo a Teoria da Relevância, o que faz um *input* merecer ser destacado dentre uma quantidade de estímulos que competem entre si não é apenas que ele seja relevante, mas que ele seja mais relevante do que algum *input* alternativo disponível para o interlocutor ao mesmo tempo: “Intuitivamente, em contextos idênticos, quanto maior o valor das conclusões alcançadas pelo processamento de um *input*, mais relevante ele será.” (*Ibid.*: 224).

A relevância caracterizada deste modo permite verificar que o processamento dos *inputs* é simplesmente uma questão de fazer o uso mais eficiente dos recursos de processamento disponíveis. Isto não é tão complexo como parece, porque, segundo a Teoria da Relevância, os seres humanos têm uma tendência automática para maximizar a relevância, não por uma questão de escolha, mas por causa do modo como os nossos sistemas cognitivos se desenvolveram, como resultado de constantes pressões de seleção com vista ao aumento de eficiência. Por isso, os “nossos mecanismos perceptuais tendem automaticamente a escolher estímulos potencialmente relevantes; nossos mecanismos

de recuperação de memória tendem automaticamente a ativar suposições potencialmente relevantes; e nossos mecanismos inferenciais tendem espontaneamente a processá-los em um modo mais produtivo.” (*Ibid.*: 227). Esta tendência universal constitui o Primeiro Princípio de Relevância, ou Princípio Cognitivo (*Ibid.*).

Outro aspecto a ter em conta é que é difícil quantificar a relevância. Por isso, a sua caracterização é antes de mais comparativa, ou seja, decorre de julgamentos comparativos intuitivos (*Ibid.*: 226). Para determinar a existência de relevância, procede-se de modo essencialmente intuitivo.

Creemos que é precisamente a relevância (ou as relações de relevância) que está no âmago da textualidade, mas num nível tão profundo que torna a sua abordagem difícil. Tentar encontrá-la apenas no *dito* esquecendo o conhecimento prévio do falante, as expectativas do interlocutor, o contexto em que a comunicação ocorre, fatores que operam heurísticamente, é nitidamente redutor. Mas para efeitos de análise do desempenho de aprendentes em expressão/produção escrita, torna-se indispensável estreitar o escopo e atender predominantemente ao *escrito*.

### 3.2.2.2. Continuidade temática e progressão semântica

Juntámos estes dois conceitos, porque eles estão de tal modo interligados que é frequente surgirem termos como progressão temática ao invés de progressão semântica.

A *continuidade temática* é o processo pelo qual o texto se constrói. Essa construção dá-se através de relações de acréscimo de informação, a partir das informações já apresentadas no texto. Isto é, um texto não pode ser organizado somente com base na repetição de ideias, ele tem que ter continuidade, mas também renovação semântica. Assim, é preciso que o texto apresente novas informações referentes aos elementos dados, pois esse é o aspecto que faz com que o texto progrida.

Segundo Charolles (1978), a continuidade temática ocorre pela observância da **metarregra da repetição**, que significa que para um texto ser coerente, no seu desenvolvimento linear (no sentido de *sequencial*) os elementos têm que surgir em recorrência estrita. Isto é, o tema tem de manter-se, de um modo contínuo e homogéneo, sem rutura (*Ibid.*: 14,15).

De acordo com o mesmo autor, outra **metarregra**, a da **progressão**, estipula que o desenvolvimento do texto se faça acompanhar de um repertório semântico constantemente renovado (*Ibid.*: 20). Assim, a progressão textual compreende todos os mecanismos utilizados para fazer o texto progredir. Com a introdução de informações novas, estabelecem-se relações de sentidos com os conhecimentos prévios retidos na memória e com segmentos do próprio texto.

O que estes princípios significam é que, num texto, a produção de informação não pode ser feita de modo aleatório. O processo de produção textual tem que obedecer a uma ordem, seja ela de natureza temporal, causal, hierárquica ou de outra natureza.

Portanto, para que o enunciado seja coerente, ele não pode apenas repetir o próprio assunto, numa circularidade temática, ele precisa de evoluir, fornecendo informações novas ao leitor. Nesta aceção, a coerência dependeria de um equilíbrio entre a continuidade temática (tema) e a progressão semântica (rema), condição esta determinada pelo emprego da metarregra de progressão<sup>11</sup>, juntamente com a metarregra de repetição ou recorrência (Charolles, 1978: 21).

Embora afirme a complementaridade das duas metarregras, Charolles (1978) considera a metarregra de progressão mais elementar, porque, nos atos de comunicação, a informação naturalmente progride. Logo, a progressão seria uma *metarregra natural*.

Outro autor que contribuiu para a clarificação destes conceitos foi Danes (1974), que elaborou uma classificação de tipos de progressão, que designou de “temática”:

- O primeiro tipo – *progressão temática linear* – constitui a forma mais rudimentar de progressão. Consiste numa sucessão de temas e remas que se alternam no enunciado, porque são sucessivamente retomados ao longo do texto.
- O segundo tipo – *progressão temática com tema constante* – corresponde ao facto de um mesmo elemento temático dar origem a diferentes remas.
- O terceiro – *progressão temática com tema derivado* – desenvolve-se a partir de um hipertema (T) que desencadeia, na sequência, temas derivados que se desdobram noutros remas.

---

<sup>11</sup>As palavras de Charolles (1978 :21) são exatamente as seguintes : «La production d’un texte cohérent suppose donc que soit réalisé un périlleux équilibre (dont on la de la peine à saisir exactement les mesures) entre continuité thématique et progression sémantique (ou rhématique).»



- O quarto tipo – *progressão temática com rema subdividido* – ocorre quando determinado rema se subdivide em dois ou mais remas. A extensão remática que este tipo de progressão faz surgir outros temas, dando origem à sequencialização temática<sup>12</sup> do texto.

- O quinto e último tipo – *progressão com salto temático* – corresponde a uma variante da progressão temática linear, em que há a omissão de um enunciado que pode ser facilmente recuperado pelo contexto.

Estes cinco tipos de progressão “temática” descrevem o modo como os segmentos textuais se desenvolvem e organizam no seio do texto e também dão conta do carácter dinâmico do processo de produção textual.

É no interior destas estruturas que se dá a progressão, que implica o acréscimo de informação que vai reforçar a tese apresentada, através da enunciação de argumentos que, se forem bem formulados, evidenciarão o conhecimento do sujeito e a sua capacidade expositiva/argumentativa.

No entanto, a análise de um texto, ao longo de suas unidades temáticas, é insuficiente para determinar o grau de complexidade que envolve a conexão entre tais unidades.

Assim, considerando que um texto não é apenas o produto ou somatório de unidades temáticas ou *microestruturas* (Kintsch & van Dijk, 1978) e essas só se sustentam ao nível do texto inteiro, ao segmentá-lo devemos reconhecer as conexões que operam no seu interior. Daí a importância de se analisar o emprego dos conectores intra e interfrásticos. Por se tratar de um aspeto especificamente gramatical, tratá-lo-emos, mais adiante, quanto abordarmos as questões de coesão textual.

### **3.2.2.3. Princípios da não contradição, da não tautologia e da não redundância**

Para que um texto seja coerente, é imprescindível que as conexões interfrásticas obedeçam «a condições cognitivas gerais» e satisfaçam «aquilo que sabemos serem as relações lógico-semânticas entre as situações num mundo “normal”» (Mateus *et al*: 2003 (6ªed): 116).

---

<sup>12</sup> Abordaremos, mais adiante, este conceito.

A coerência textual estabelece-se pela obediência a vários princípios:

- o da não contradição (ou interligação consistente entre os sucessivos enunciados do texto), que determina que uma mesma proposição não pode ser simultaneamente verdadeira e não verdadeira;

- o da não-tautologia (a repetição da mesma ideia por palavras diferentes);

- o da não redundância (não repetição de informação prévia como se fosse nova).

Retomando o contributo teórico de Charolles a propósito destas questões (da necessidade de congruência ou da “reprovação” da tautologia para que um texto seja coerente), o autor enuncia outra regra, a **metarregra da não contradição**. De acordo com este princípio geral, a incoerência pode resultar da introdução de elementos semânticos que contradigam um conteúdo dado ou pressuposto por uma ocorrência anterior ou deduzível a partir daquela por inferência (Charolles, 1978: 22)<sup>13</sup>.

O autor acrescenta, ainda, que o efeito da incoerência resulta de incompatibilidades semânticas profundas às quais se acrescentam algumas considerações temporais, isto é, relacionadas com a representação textual da categoria *tempo* (*Ibid.*: 24)

A quarta regra que Charolles considera indispensável para a observância da coerência textual é a **metarregra de relação**. Trata-se de um princípio geral, de natureza fundamentalmente pragmática, segundo o qual, para que uma sequência ou texto sejam coerentes, é necessário que haja uma ligação entre o mundo representado, no texto, e o mundo real (1978: 31). A este propósito o autor utiliza a expressão “relação de congruência” que considera relativamente frouxa, porque recai sobre a percepção dos sujeitos perante uma relação de factos ou eventos, isto é, sobre o conhecimento de mundo dos sujeitos. Na sua perspetiva, a incongruência apareceria quando estas relações não concretizassem uma ligação aceite como coerente, ou seja, quando os conectores que as explicitam semanticamente não correspondessem a possibilidades estabelecidas no mundo real.

O autor termina afirmando que a coerência não é uma dimensão absoluta da textualidade: existem graus de coerência textual (*Ibid.*: 33).

---

<sup>13</sup> No original: « Pour qu'un texte soit micro-structurellement ou macro-structurellement cohérent, il faut que son développement n'introduise aucun élément sémantique contredisant un contenu posé ou présupposé par une occurrence antérieur ou déductible de celle-ci par inférence ».

Acresce a tudo o que foi dito que, o que o falante comunica, vai muito além do exposto, sendo a este respeito paradigmáticas as inferências que são de natureza pragmática (Wilson & Sperber, 2005). O *output* do ato de comunicação é sempre parcial e incompleto, o que torna a interpretação de um enunciado um acontecimento contextualizado.

#### 3.2.2.4. Adequação da organização em parágrafos

A organização do texto em parágrafos é outro aspeto a ter em consideração, quando nos referimos à coerência. De acordo com Beaugrande (1984: 316), “paragraphing is motivated by content”. Por este motivo, esta constitui um mecanismo que contribui para o reforço da coerência textual.

Ao estabelecermos alguns princípios relativos à organização do texto em parágrafos, apoiámo-nos novamente na reflexão de Beaugrande, porque as suas observações nos parecem as mais adequadas ao nosso contexto: promoção de um ensino/aprendizagem da língua portuguesa focado no desenvolvimento de competências em expressão/produção escrita.

Segundo Beaugrande (1984: 308), tal como sucede com a pontuação, a organização do texto em parágrafos é em parte uma reação à organização de um texto, mas também decorre de uma atitude intencional, que visa dar-lhe uma determinada forma<sup>14</sup>. Assim, o parágrafo é intencionalmente criado para ser tido como um segmento, com um conteúdo circunscrito pelos seus limites.

Os parágrafos são unidades lineares (*Ibid.*), pelo que a sua construção pode fazer-se em articulação com os sete princípios da linearidade, apontados pelo autor<sup>15</sup>. Estes

---

<sup>14</sup> “Like punctuation, paragraphing is partly a reaction to the organization of a text, and partly an intentional shaping of it”.

<sup>15</sup> «Seven general-purpose principles of linear operation appear necessary for any activity involving a linear modality (...). “The CORE-AND-ADJUNCT PRINCIPLE distinguishes between central and peripheral entities”; “the PAUSE PRINCIPLE allows the on-line sequence to be retarded or suspended”; “The LOOK-BACK PRINCIPLE subsumes all consultations of prior discourse”; “the LOOK-AHEAD PRINCIPLE (the converse of look-back) subsumes all anticipations of the subsequent discourse”; “the HEAVINESS PRINCIPLE concerns gradations of importance, emphasis, focus, length, salience, or novelty, in the sense that these all draw a “heavier” load on processing”; “the DISAMBIGUATING PRINCIPLE deals with excluding alternative patterns, both formal and conceptual”; “the LISTING PRINCIPLE handles the enumeration of comparable items in a sequence”» (Beaugrande, 1984:154-155).

princípios podem interagir e adaptar-se a um leque variado de contextos e intenções comunicativas.

A organização em parágrafos ajuda o escrevente a organizar as ideias e a compreender a progressão semântica do texto.

Contudo, a organização em parágrafos nem sempre é fácil e por isso deparamo-nos muitas vezes com textos mal estruturados a este nível.

Um texto com parágrafos muitos longos que incluem assuntos de índole diferente pode comprometer a compreensão, por violar o princípio de *heaviness*, segundo Beaugrande (1984), por dificultar a processamento da informação de modo a determinar aspetos como a importância, a ênfase, o enfoque, a novidade, eventualmente contidas naquele segmento.

Apesar de não haver uma única forma correta de construir parágrafos, considerámos algumas das sugestões, que enumeramos de seguida, da autoria de Beaugrande (1984), muito úteis.

Deve mudar-se de parágrafo sempre que se muda de tópico. Uma mudança que pode parecer brusca no interior do parágrafo, não o é com a mudança de parágrafo. Com a indentação de um novo segmento espera-se uma mudança de tópico. (*Ibid*: 307).

A rede de relações causais presente num texto também pode condicionar a organização dos parágrafos. É aconselhável abrir um novo parágrafo, quando se muda de causa para efeito ou de efeito para causa, nas situações mais raras em que se inverte a relação mais comum de causa/efeito (*Ibid.*: 308).

Quando a organização é temporal, deve obedecer-se à ordem mais cedo/mais tarde (“*earlier/later*”).

Também é recomendável mudar de parágrafo, quando se muda do todo para a parte ou de uma parte para outra parte.

É, ainda, aconselhável a mudança de parágrafo, quando se passa de um plano mais elevado de uma hierarquia para um plano mais baixo.

É igualmente expectável que se mude de parágrafo, quando se muda de problema para solução, de tese para fundamentação da tese, ou vice-versa.

Ainda, segundo Beaugrande (*Ibid.*: 320), se a organização de parágrafos seguir estas orientações, expressões como “este texto é acerca de...”, “o próximo aspeto a considerar é...”, “concluindo...”, que constituem uma espécie de “muletas discursivas”, deixarão de ser necessárias.

### 3.2.3. Coesão

Quando nos referimos à **coesão**, estamos a reportar-nos aos processos que asseguram as ligações significativas entre elementos textuais ao nível da estrutura de superfície (Mateus *et al.*, 2003: 89).

Podemos falar de coesão textual, coesão gramatical e coesão lexical.

No que se refere à coesão textual, segundo Mateus *et al.* (2003: 90), distinguem-se cinco mecanismos de coesão: frásica, interfrásica, temporal, referencial e ainda o paralelismo estrutural.

Ainda de acordo com esta autora (Mateus *et al.*, 2003: 114), a coesão lexical opera com base na **contiguidade semântica**: as expressões linguísticas podem apresentar traços semânticos de semelhança ou de oposição, totais ou parciais.

#### 3.2.3.1. Coesão referencial

É “a propriedade de qualquer texto em que se assinale, através da utilização de formas linguísticas apropriadas, que os indivíduos designados por uma dada expressão são introduzidos pela primeira vez no texto, já foram mencionados no discurso anterior, se situam no espaço físico perceptível pelo locutor/escritor ou pelo alocutário/ouvinte/leitor, existem ou não como objetos únicos na memória destes.” (Mateus *et al.*, 2003: 111).

O termo **referência** designa a ligação entre uma expressão linguística e um objeto, lugar ou espaço, reconhecíveis num determinado contexto discursivo.

A referência de uma expressão pode ser constante (por exemplo, *A Torre de Belém*) ou variável (por exemplo “*eu*”, “*hoje*”, “*isso*”). Neste segundo caso, será fixada através de processos de deíxis ou anáfora.

Diz-se que dois termos são **correferentes**, quando duas unidades linguísticas de um enunciado (grupos nominais, preposicionais ou adverbiais) remetem para um referente comum.

Uma **cadeia de referência** corresponde a um conjunto de expressões correferentes. Pode ser construída através de vários mecanismos: anafóricos, catafóricos, de elipse ou correferência não anafórica.

A anáfora é a expressão linguística (termo anafórico) cuja interpretação depende da relação de correferência que mantém com outra expressão que figura anteriormente na linearidade do texto (o antecedente). A relação entre o termo anafórico e o antecedente é de natureza textual e a sua interpretação exige o recurso à memória discursiva, a informação sobre o contexto situacional e a conhecimento partilhado pelo locutor e pelo interlocutor.

O termo **catafora** designa a expressão cuja interpretação depende da relação de correferência que mantém com outra expressão que figura posteriormente na linearidade do texto, a qual desenvolve ou especifica o seu significado.

**Elipse** é a omissão de uma parte de uma frase, que pode ser recuperada a partir do contexto linguístico ou extralinguístico.

**Correferência não anafórica** é a relação existente entre unidades linguísticas de um enunciado (grupos nominais, preposicionais ou adverbiais) que remetem para um referente idêntico, não sendo indispensável que entre elas exista uma relação anafórica em sentido restrito. A existência de uma relação correferencial não anafórica entre duas unidades discursivas funda-se em bases pragmáticas, ou seja, no conhecimento enciclopédico dos interlocutores e no contexto extralinguístico do(s) enunciado(s). Atentemos, a título de exemplo neste enunciado:

O *João* jogou bem. O irmão da Beatriz tem potencial.

As expressões ‘o João’ e ‘o irmão da Beatriz’ podem ser correferentes, ou seja, podem identificar a mesma entidade. Contudo, só a informação de carácter

extralinguístico poderá permitir afirmar se há ou não correferência entre as duas expressões nominais.

### 3.2.3.2. Coesão lexical

Pode ser garantida através de processos de reiteração ou de substituição lexical.

A **reiteração lexical** envolve a repetição da mesma unidade lexical ao longo do texto.

Já a **substituição lexical** implica a troca de uma unidade lexical por outras que com ela mantem relações semânticas de natureza hierárquica (*hiponímia/hiperonímia*) ou não hierárquica (*sinonímia/antonímia*).

Verifica-se que o uso de expressões definidas e de deícticos contextuais é muitas vezes acompanhado de substituições lexicais. Este processo evita as repetições de lexemas, permitindo uma retoma do elemento linguístico.

Quando isto sucede, é importante ter em consideração algumas regras. Por exemplo, o termo mais genérico não pode preceder o seu mais específico. Se isto acontecer, a relação entre os elementos linguísticos torna-se pouco clara.

Para se compreender plenamente enunciados em que ocorrem estas situações de substituição lexical, locutor interlocutor têm que não só partilhar o conhecimento normativo teórico, ou lexico-enciclopédico, mas ainda ter em comum conhecimento e convicções no ato de comunicação.

Há também que ter em conta que a substituição lexical se pode fazer por diversos processos de entre os quais destacamos:

- a sinonímia, que corresponde à seleção de expressões linguísticas que partilhem a maior parte dos traços semânticos.
- a antonímia, implicando a seleção de expressões linguísticas que tenham traços semânticos opostos.
- a hiperonímia, em que a primeira expressão mantém com a segunda uma relação do tipo classe/elemento.
- a hiponímia, em que a primeira expressão mantém com a segunda uma relação do tipo elemento/classe.

### 3.2.3.3. Coesão frásica

A coesão frásica não se situa na escala macro-estrutural do texto, mas, mesmo numa escala menor, constitui um fator importante de coesão textual.

No nosso estudo, incidimos apenas sobre dois aspetos desta: o da concordância e o da regência verbal. Considerámos estas dimensões suscetíveis de originar erros e incorreções, pelo que optámos por tê-las em conta como categorias a analisar.

A concordância “deve ser vista como um processo eminentemente sintático de compatibilização de informações de pessoa e número no Sintagma Nominal (SN) sujeito e no Verbo (V), independentemente da existência nesse V de marcas concretas de flexão de pessoa e de número” (Mateus *et al*, 2003: 440).

Há ainda questões de concordância interna ao Sintagma Nominal, segundo Mateus *et al* (*Ibid.*: 40).

Quanto à regência verbal, surgem frequentemente, no registo escrito, dúvidas relativamente ao uso adequado da preposição, em particular com os verbos que as exigem.

De acordo com Mateus *et al* (*Ibid.*: 399, 400, 401), as preposições têm um carácter relacional e associam-se a outros itens lexicais (como os verbos) para marcar tematicamente complementos. É o que acontece, por exemplo, com a voz passiva, cujo agente é introduzido pela preposição *por*; ou o que sucede com verbos que são inerentemente preposicionados, como os verbos de movimento (*ir a*, *vir de*).

Também podem, por si só, encerrar um valor predicativo, quando conjugados com o verbo *estar*, ou outros verbos copulativos (atente-se, a título de exemplo, a esta frase: “Estão todos *contra* mim”).

Ainda, na perspetiva de Duarte (2000:78, 79), alguns valores modais ou temporais dos verbos são assegurados por processos sintáticos, e não de flexão, com recurso a determinadas preposições.



### 3.2.3.4. Coesão interfrásica

A **coesão interfrásica** faz-se com recurso a conectores, que exprimem determinados tipos de interdependência das frases que ocorrem na superfície textual (Mateus *et al.*, 2003:91).

O quadro que transcrevemos em seguida (retirado de Mateus *et al.*, 2003: 104-105) apresenta alguns dos conectores mais frequentes e o respetivo valor conectivo (o tipo de conexão que permitem estabelecer):

Tipo de conexão		Conectores adverbiais e preposicionais
Listagem	Enumerativa	depois, finalmente, seguidamente, em primeiro lugar, em segundo lugar, em seguida, por um lado
	Aditiva	por outro lado, por fim, adicionalmente, ainda, além disso, igualmente, também, de novo, do mesmo modo, pela mesma razão
Síntese		assim, em conclusão, em resumo, em síntese, em suma
Explicitação-particularização		Especificamente, nomeadamente, isto é, ou seja, quer dizer, por exemplo em particular
Sequência temporal		antes, durante, então, entretanto, depois, em seguida
Inferência		assim, consequentemente, daí, então, logo, pois, deste modo, em consequência, portanto, por conseguinte, por esta razão, por isso
Contraste	Substitutivo	mais corretamente, mais precisamente, ou melhor, por outras palavras
	Antitético	Contrariamente, já, ora, agora, em vez de, pelo contrário, por oposição
	Concessivo	ainda assim, mesmo assim, apesar de, contudo, no entanto

Quadro 3 – conectores e tipos de conexão<sup>16</sup>

<sup>16</sup> Quadro retirado de Mateus, Maria Helena Mira *et al* (2003). *Gramática da Língua Portuguesa* (6ªed). Lisboa: Editorial Caminho. (pp.104-105)

### 3.2.3.5. Coesão temporal

Na senda de Benveniste (1974), entendemos a enunciação como um processo que coloca um locutor diante de seu interlocutor, através da mobilização de um referente, situado num *tempo* e num *espaço*. Na construção do texto, o que nos interessa não é necessariamente o *tempo do mundo*, *continuum* uniforme, infinito, linear, mas o linguístico, que exprime a experiência humana através da linguagem de forma ordenada, ou seja, a expressão do tempo através de “um processo de semiotização linguística” que se organiza “morfossintaticamente nos textos” (Pinto, 2004: 44).

Cada língua natural tem o seu repertório próprio de formas linguísticas com a função especial de *semiotizar* as relações temporais que o enunciador pretende estabelecer no seu enunciado/texto. Em muitas línguas, como no caso do português, há uma classe específica de formas que assumem preponderantemente essa função: o *verbo*. As *formas verbais* articulam-se com afixos especiais, cuja função é marcar o tempo discursivo. Esse conjunto de afixos costuma constituir-se num quadro fechado (a *flexão verbal*). Há outras formas – como os advérbios, as locuções ou expressões adverbiais – que se prestam à mesma função, constituindo-se num quadro aberto. São os chamados *marcadores* ou *organizadores temporais*.

Por vezes, a expressão da temporalidade não é marcada linguisticamente, mas apenas contextualmente. Contudo, no texto escrito, tem que estar expressa linguisticamente.

Em suma, “o mecanismo da *coesão temporal* pode ser visto como um princípio construtivo e constitutivo do discurso e nele aplicado, para expressar e atribuir coerência às relações de temporalidade intrínsecas e inerentes a toda atividade languageira humana” (*Ibid.*: 46).

A percepção da temporalidade do mundo objetivo e da sua estreita relação com as ações humanas remonta certamente às mais antigas reflexões filosóficas (Pinto, *Ibid.*: 43).

A dimensão temporal envolve todo o ato enunciativo (todo o texto) na sua totalidade. O mecanismo de textualização da *coesão temporal* expressa, na superfície dos textos, a coerência em relação a essa dimensão. Logo, esses mecanismos devem ser sempre considerados em relação ao texto globalmente tomado. São eles que tornam a

localização e ordenação temporais textualmente representadas compatíveis com as situações reais no mundo para as quais remetem.

Os mecanismos de coesão temporal são de diferentes tipos: flexão verbal, verbos auxiliares, grupos adverbiais ou preposicionais, orações temporais, ordem relativa entre orações coordenadas copulativas.

A localização temporal (simultaneidade, anterioridade ou posterioridade) pode ser estabelecida tomando como base o momento em que o enunciado é produzido (marcado através da deixis) ou em função de um valor temporal expresso que serve como ponto de referência (funcionando anaforicamente).

Assim, distinguem-se textos que estabelecem uma relação *imediata* com as situações nas quais são produzidos e outros que mantêm uma relação *mediática* com a situação de produção. Os primeiros reportam a ação de modo imediato (os diálogos orais, em presença, por exemplo), enquanto os segundos apresentam uma estrutura própria, convencional, socialmente definida e aceite (discursos públicos, de circulação mais ampla, nas esferas da política, da ciência, da cultura, da religião, etc.).

A temporalidade é parte integrante dos dois tipos de textos, os primeiros e os segundos, mas o processo que assegura a sua construção tem maior visibilidade nos segundos.

Quando estamos perante os mecanismos de coesão, a temporalidade interessa-nos sobretudo do ponto de vista linguístico, já que necessitamos de atender às formas específicas através das quais a temporalidade se exprime em conformidade com as ações humanas a que alude.

#### **3.2.3.6. Pontuação**

Este é outro aspeto da escrita muito valorizado pela comunidade linguística, que nós também considerámos relevante como fator que reforça a coesão textual.

Segundo Duarte (2000: 402), os sinais de pontuação são elementos gráficos que servem para representar os factos prosódicos da fala (pausas e entoação). Quer num caso, quer no outro, há sinais que se especializam num destes dois domínios (por

exemplo, os sinais de exclamação e de interrogação têm um efeito exclusivamente entoacional, enquanto o ponto traduz essencialmente a existência de uma pausa).

Contudo, a sua função vai muito além do que esta definição pode fazer supor, pois, apesar de a pontuação ser vista frequentemente como um mecanismo meramente “mecânico” (Beaugrande, 1984: 192) associado à escrita<sup>17</sup>, o seu uso integra-se da dinâmica da produção escritural, dada a sua importância na modelação do discurso e na marcação da intencionalidade subjacente ao ato comunicativo (*Ibid.*).

Não vamos aqui enunciar exaustivamente as “regras” de pontuação, que podemos encontrar em diversas obras de referência, como manuais de linguística ou gramáticas da língua<sup>18</sup>. Optámos, então, por apontar, apenas, algumas orientações básicas que poderão ser úteis para a compreensão deste sistema gráfico que marca o ritmo do texto.

Segundo Beaugrande (*Ibid.*: 193), a pontuação é um subsistema textual que vai ao encontro de várias necessidades de linearidade: estabelece a distinção entre unidades e subunidades (“principle of core-and-adjunct”), cria pausas (“pause principle”), indica prioridades, aponta para a frente ou para trás no discurso (“look-back and look-forward principles”), exclui alternativas, desfaz ambiguidades (“the disambiguating principle”).

Este autor considera ainda que não há propriamente regras de pontuação, mas sim padrões (“motives”) que encontramos nos escritores experientes (“skilled writers”). Portanto, neste sentido, um erro de pontuação é acima de tudo uma não conformidade com os referidos padrões.

Ainda assim, Beaugrande (*Ibid.*: 194) aponta algumas orientações genéricas para a pontuação dos textos. Considera que:

- por causa do princípio de “heaviness”, sequências textuais longas exigem sinais de pontuação como a vírgula ou, eventualmente, a segmentação através de ponto;
- a vírgula também serve para separar elementos de um contraste (por causa do aumento de “heaviness” que o contraste implica);

---

<sup>17</sup> Basta ver que Gramáticas como a de Mateus *et al*, 2003 (6ª Edição) não incluem uma rubrica sobre a pontuação.

<sup>18</sup> Aconselhamos, a este propósito, a consulta do livro de Inês Duarte (2000). *Língua Portuguesa. Instrumentos de Análise*, Lisboa: Universidade Aberta, 402-410.

- de um modo geral, o uso da pontuação é condicionado pelo princípio da pausa (“pause principle”), sugerindo que se coloquem sinais de pontuação onde, ao ler em voz alta, faríamos uma pausa (*Ibid*: 197).

Estas são boas sugestões para darmos aos aprendentes, no sentido de lhes facilitar a compreensão da pontuação. Explicar alguns usos da pontuação recorrendo a terminologia linguística (como dizer que não se deve colocar uma vírgula entre o *sujeito* e o *predicado*, ou entre o verbo e os seus *complementos* ou dizer que se devem colocar expressões parentéticas e o *aposto* entre vírgulas) pode não garantir a compreensão por parte dos sujeitos, sobretudo quando se trata de adultos cujo conhecimento do funcionamento da língua é mais intuitivo do que explícito.

### 3.3. Tipos/géneros de texto

No que se refere a este aspeto, o *Referencial de Competências-Chave* aponta expressamente para a produção ou interpretação de instruções, reclamações, sugestões, textos argumentativos, descritivos, expositivos, entre outros. Menciona, ainda, as taxinomias dicotómicas **texto literário/texto não literário** ou **texto literário/texto utilitário**. Portanto, recomenda o trabalho com diversos tipos/géneros de textos.

Contudo, naquele documento não há qualquer referência a uma proposta de classificação de tipos ou géneros textuais.

A problemática associada aos tipos e géneros textuais está longe de ser consensual ou pacífica. Contudo, para o nosso estudo, é forçoso estabelecer algumas linhas de orientação neste âmbito, para que se perceba a que é que nos referimos quando mencionamos determinados tipos/géneros.

Apesar do nosso estudo não se centrar nesta problemática, ela reveste-se de importância neste contexto, porque a nossa experiência no campo da formação de adultos permitiu-nos tomar consciência do facto de algumas das dificuldades em coerência e coesão textuais por eles evidenciadas estarem relacionadas com o tipo/género de texto produzido.

Por isso considerámos fundamental abordar a questão numa perspetiva teórica, ainda que de modo algo esquemático, apenas para enquadrar algumas conclusões a que

chegámos, relativamente aos diferentes graus de dificuldade em função do tipo/género de texto produzido.

Para este efeito, baseamo-nos no pensamento de alguns autores que são referência neste domínio, bem como em resultados da investigação que tem sido desenvolvida no domínio da escrita.

Quando falamos em *tipologias textuais*, queremos significar que são observáveis textos que manifestam elevada frequência de características iguais, que preenchem a mesma função ou obedecem aos mesmos requisitos, num quadro socialmente estabelecido, cuja estrutura está normalizada (Coutinho, 2003: 49).

Juntamente com Pereira (2001: 26, 27), consideramos a proposta de tipificação de Adam (1992) como a mais pertinente. Assim, atendendo a que raramente um texto apresenta apenas um tipo de sequência, sendo antes normalmente constituído por conjuntos de sequências, eventualmente de tipos diferentes, e atendendo ao modo como estas se interrelacionam, pode ocorrer a predominância de um tipo de sequência em detrimento de outra.

Adam (1992) propõe os (proto)tipos que inserimos no quadro seguinte e que encontram em Pereira (2001: 27):

**NARRATIVO** – tipo comum com uma arquitetura bastante codificada, caracteriza-se por uma sucessão de acontecimentos, organizada numa intriga (com um estado inicial, transformação, - elemento desencadeador ou complicação – a resolução ou a força equilibrante e um estado final.

**DESCRITIVO** – caracteriza-se pela expansão (mais ou menos avaliativa) de um tema (aquilo de que se fala), por operações de aspetualização (as propriedades e as partes do tema) e por operações de relacionamento (seja a situação no espaço e no tempo, seja a sua relação com outras categorias sob forma de comparações ou de negações). O seu tema pode ser indicado inicialmente (*anchorage*), no decurso (*reformulation*) ou no fim (*affectation*).

**EXPLICATIVO** – tipo com uma codificação mais indefinida, em que a partir de uma macroproposição inicial, muitas vezes subentendida, se passa a uma problematização, introduzida por “como” ou “porquê?”; caracteriza-se, pois, pela passagem de uma esquematização inicial a um problema (questão), a uma explicação e a uma conclusão – avaliação.

**ARGUMENTATIVO** – tipo cuja arquitetura não é tão rígida como a do narrativo e que consiste na construção de um texto que visa modificar as opiniões do destinatário a propósito de um objeto do discurso. O locutor procura demonstrar e/ou refutar uma tese, passa dos dados (premissas) a uma conclusão com a ajuda de argumentos e através de procedimentos de refutação, justificação, concessão com o apoio de conectores lógicos.

**DIALOGAL** – consiste numa coconstrução, numa sucessão de trocas hierarquizada, com fases convencionais de abertura e de fechamento, marcadas por formas rituais.

Quadro 4 – (Proto)tipos textuais segundo Adam (1992), in Pereira (2001: 57)

Uma outra taxinomia, que partilha algumas semelhanças com a de Adam (1992), apresentada anteriormente, e que também utilizámos no nosso estudo empírico, foi aquela que nos propõem Dolz & Shneuwley (1996). Para estes autores, os aspetos tipológicos fundamentais correspondem aos atos de **narrar, relatar, argumentar, expor e descrever ações**. A estes cinco tipos, que se situam em determinados domínios sociais e que implicam certas capacidades linguísticas dominantes, corresponde um número variável de géneros, orais e escritos.

Os géneros são, pois, “unidades linguísticas globais, culturais e culturalmente tipificadas” (Pereira: 2001: 37), formas fixas que podem conter sequências de vários tipos. São exemplos de géneros textuais: a carta, o conto, o relato de viagem, a história de vida, a biografia, etc.

Estas perspetivas são uma amostra muito reduzida do que se tem investigado no campo dos tipos/géneros de texto. No entanto, cremos que a informação fornecida no

nosso enquadramento teórico sobre este tópico é suficiente para a análise dos dados recolhidos no nosso estudo empírico.

### **3.4. Estratégias didáticas de abordagem da escrita**

A escrita deixou de ser entendida como uma prática decorrente de aptidões inatas do sujeito, para passar a ser encarada como uma competência suscetível de ser aprendida e ensinada. Contudo, parece haver alguma incerteza sobre o modo como o ensino/aprendizagem da escrita se processa, apesar do desenvolvimento do pensamento crítico sobre esta questão, associado à implementação de muitos estudos empíricos nas últimas décadas.

De seguida, destacaremos algumas das conclusões a que se tem chegado através da investigação sobre este domínio, resultantes de numerosos estudos levados a cabo em Portugal e não só, e que nos pareceram mais relevantes para a fundamentação teórica do nosso trabalho.

#### **3.4.1. A transversalidade do ensino-aprendizagem da escrita**

Sá *et al.* (2007) e Sá e Martins (2008) debruçam-se sobre a abordagem transversal do ensino/aprendizagem do Português como língua materna, incluindo a dimensão da comunicação escrita.

Nestes trabalhos de investigação, destaca-se o carácter transversal da língua materna, logo à partida numa perspetiva instrumental, já que é uma ferramenta indispensável de acesso aos outros saberes, mas também porque se enriquece com esses mesmos saberes. Esta característica da língua materna nem sempre é tida em conta na escola, mesmo sendo uma exigência do “currículo flexível” e correspondendo a um princípio orientador dos programas de áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares e, nomeadamente, dos novos *Programas de Português do Ensino Básico* (Reis, 2008).

Estudos empíricos associados a estes trabalhos de investigação contribuíram para a identificação de algumas dificuldades na operacionalização da transversalidade da língua portuguesa no ensino regular.



No Sistema RVCC, a transversalidade é uma realidade incontornável, já que o *Referencial* está organizado por áreas (não por disciplinas) e os temas das áreas de STC e CLC são comuns. Por isso, o papel do formador passa por ajudar o aprendente a articular as suas aprendizagens ao longo da vida com as *Competências-chave* que constam do *Referencial*, usando a língua materna como instrumento que permite a explicitação dessas articulações, numa postura reflexiva e crítica.

### **3.4.2. Ensinar-aprender a escrever**

A didática da escrita tem assumido um papel proeminente, tanto na reflexão em torno do modo como a escrita pode ser ensinada/aprendida, como na conceção de estratégias e instrumentos capazes de facilitar essa tarefa.

Neste contexto, vários autores, estrangeiros (Flower & Hayes 1981; Beaugrande, 1984; Cassany, 1999) e nacionais (Pereira, 2000; Carvalho, 2001; Barbeiro, 2001; 2003) têm dado particular relevo às várias etapas da escrita.

Barbeiro (2001; 2003) destaca a dimensão processual da escrita, a diversidade e recursividade entre as componentes da planificação, redação e revisão que exige que os sujeitos se mantenham atuantes durante todo o processo. Acrescenta que o processo de aprendizagem das competências associadas à escrita é longo.

Carvalho (2001: 81) realça o papel da escrita como objeto de ação pedagógica, enquanto um dos domínios da língua. Por isso, tem que instituir-se como objeto de ensino e aprendizagem, apesar dos obstáculos que se colocam quando se pretende pôr em marcha esse desígnio. O autor refere vários, dos quais destacamos o “caráter interior do processo de produção de um texto escrito”, que faz com que o docente só tenha acesso ao *produto* final (*Ibid.*).

Em suma, para este autor a aprendizagem da escrita não se processa apenas pela prática habitual e diária, em contexto escolar, sem a explicitação dos mecanismos subjacentes à construção textual (*Ibid.*: 82).

Já Pereira (2000: 57) recorda que o processo inerente à escrita (e não apenas o produto final) é de primordial importância, destacando as etapas seguintes:

- a planificação é “uma representação interna dos conhecimentos que têm de ser mobilizados para a escrita. Pode assumir a forma de uma lista de conceitos.”;

- a textualização corresponde à fase em que se dá uma configuração linguística a estas ideias, transpondo-as para a forma de texto (*Ibid.*);

- da revisão fazem parte operações de avaliação e eventual correção do texto.

No âmbito do processo de ensino/aprendizagem da expressão/produção textual pretende contrariar-se a tendência do escrevente – em particular daquele que detém pouca experiência – para omitir a etapa da planificação e passar logo à textualização. Como seria de esperar, esta postura dá origem a textos mal organizados, com informação redundante, com problemas na continuidade temática e na progressão semântica. É também muito frequente verificar-se que quem escreve “salta” a fase da revisão, que é árdua e por vezes entediante, mas nem por isso menos importante.

Fazendo um uso eficaz e eficiente da interação docente/aprendente e dos contextos autênticos de comunicação (Cassany, 1999: 142, 143), a revisão dos textos escritos desempenha um papel de relevo, que suscita a reflexão por parte do escrevente, enriquecida pela interação com outros interlocutores. No caso do Sistema RVCC, o formador de CLC deve exercer, com regularidade, esta função fundamental.

A dimensão cultural da escrita é outra faceta que não pode ser descurada, já que este processo se desenrola num determinado contexto, com interlocutores concretos, com intencionalidades muito próprias. Assim, cada uso linguístico é um ato contextualizado que se realiza de acordo com determinadas convenções discursivas (*ibid.*: 25, 27).

Sintetizando, Cassany considera a escrita “una técnica diversa, útil y moderna; relacionada con todas las disciplinas del saber humano; con componentes cognitivos y lingüísticos que superan con creces las estrechas preocupaciones por la normativa, y con formas cooperativas de procesamiento, que de ningún modo pueden reducirse ni a la simple consideración de “*encontra letras para las ideas que se te ocurren*”, ni tampoco al atractivo mito literario del escritor...” (*ibid.*: 107).

Também Pereira (2000) destaca o carácter social da escrita, sublinhando que não se trata de um processo meramente psicocognitivo, mas também de uma atividade

linguística intencional que decorre num contexto social. Estão-lhe subjacentes ações que visam atingir determinados objetivos.

Finalmente, existe uma ligação profunda entre a escrita e a escola. Só na escola se desenvolvem atividades múltiplas da escrita, que não têm apenas uma dimensão funcional (que é o que sucede, de um modo geral, na escrita socioprofissional e na relação com as instituições).

### **3.4.3. Conclusão**

O contributo teórico que aqui terminamos foi apenas o suficiente para nortear a nossa atuação com vista à prossecução dos objetivos que estavam na origem do estudo que pretendíamos levar a bom porto.

Com efeito, os esclarecimentos teóricos que tentamos prestar incidiram sobre aquelas categorias que considerámos mais relevantes para o desenvolvimento da competência textual dos adultos, em particular nos campos da coerência e da coesão.

Não ignoramos, contudo, que o desenvolvimento destas duas dimensões, que muito interessam ao aprendente adulto que quer dotar-se de maior capacidade discursiva, são as que mais dificilmente se ensinam/aprendem e que, por isso, têm sido sistematicamente postas de parte mesmo no processo de ensino-aprendizagem da escrita da língua materna no ensino regular.

Na recolha das respostas ao questionário inicial – que passámos antes de dar início à intervenção didática – para apurar as representações iniciais dos adultos relativamente às suas competências em expressão/produção escrita, verificámos que estas duas dimensões eram por eles menosprezadas, revelando como a passagem pela educação formal ajudou a cimentar a ideia da importância dos aspetos locais como a ortografia e a gramática, em sentido lato (regras gramaticais do uso das estruturas linguísticas), em detrimento dos fatores que conferem sentido global ao texto.

Partindo deste quadro teórico, pretendíamos desenvolver um estudo que nos permitisse aprofundar o conhecimento relativamente às competências dos adultos em expressão/produção escrita, indispensáveis ao desenvolvimento pessoal e à integração social, e ainda conceber, implementar e validar estratégias adaptadas às situações

problemáticas encontradas, contribuindo para a construção de uma didática da língua materna adequada ao atual contexto educativo e social, em geral, e à implementação do Sistema RVCC, em particular.

Sabemos que os nossos adultos são, em grande parte, pouco escolarizados e revelam índices baixos de literacia. Daí que nos pareça tão importante o desenvolvimento das competências deficitárias no campo da escrita, condição que vai favorecer o desenvolvimento de outras competências. Não é possível desenvolver a expressão/produção escrita sem, simultaneamente, desenvolver a leitura e a oralidade.

Pode parecer que o Sistema RVCC não deixa grande espaço de manobra para desenvolver competências em falta ou lacunares, já que surgiu para reconhecer e validar competências adquiridas.

Mas isto não é inteiramente verdade. Por um lado, este dispositivo não impõe um determinado ritmo ao formando. Por outro, durante o processo, o adulto pode beneficiar de formação modular ou complementar e solicitar apoio através de sessões individuais. Além disso, o *Portefólio* está em permanente reformulação e esta requer o contributo do formador, nomeadamente através de um trabalho de revisão realizado conjuntamente com o adulto.

Estas características do Sistema podem ser rentabilizadas para tentar contribuir efetivamente para o desenvolvimento de competências em expressão/produção escrita no nosso público-alvo e ainda concorrer para o aprofundamento de algum saber no que se refere à didática da escrita.

## **PARTE 2 – O ESTUDO EMPÍRICO**

### **Capítulo 4 – Metodologia de investigação**

#### **4.1. Caracterização do estudo**

Neste capítulo, faremos a descrição da metodologia adotada no nosso estudo, desenhada a partir das questões de investigação e dos objetivos que formulámos para este projeto de investigação, aludindo às diversas etapas da intervenção didática que levámos a cabo e particularizando as técnicas e os instrumentos utilizados.

##### **4.1.1. Problema e objeto do estudo**

Como já afirmámos, a Educação de Adultos é hoje uma área de intervenção a nível mundial e, igualmente, nos países da União Europeia, de que Portugal faz parte. Tal acontece, em grande parte, devido a uma ordem social global que coloca cada vez mais desafios ao cidadão comum.

Por conseguinte, e circunscrevendo-nos ao caso particular de Portugal, verificamos que um número crescente de adultos está a tomar consciência da necessidade de melhorar as suas qualificações, sobretudo por motivos profissionais, mas também por outros de natureza mais pessoal. São muitos os adultos nestas condições que optam pelo Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (Sistema RVCC), para obter uma certificação escolar que lhes confere uma equivalência ao Nível Básico ou Secundário e lhes dá a oportunidade de partir para a obtenção de outras qualificações.

Contudo, a baixa escolarização e as lacunas na formação profissional evidenciadas pela maioria dos adultos portugueses levam a que, de um modo geral, sejam poucas as competências a validar e, eventualmente, certificar, em vários domínios do saber e do saber-fazer abrangidos pelo Sistema RVCC, sobretudo quando pressupõem conhecimentos formais ou adquiridos em contexto formal (i.e., na Escola). Estes problemas têm reflexos no decurso do processo, comprometendo, em muitos casos, a motivação dos adultos inscritos e mesmo o seu sucesso.

É evidente que, num processo que se materializa essencialmente na produção de um documento escrito, o *Portefólio Reflexivo de Aprendizagem* (PRA), como já afirmámos, muitas dessas dificuldades manifestam-se no uso que os adultos inscritos fazem da linguagem no âmbito da expressão/produção escrita.

A construção do *portefólio* é uma tarefa árdua, já que envolve várias operações:

- a seleção das aprendizagens significativas, não apenas para o próprio sujeito escrevente, mas também atendendo ao que o RCC considera relevante, isto é, reconhecível, validável e, em última instância certificável;
- a articulação dessas aprendizagens significativas, identificadas a partir das experiências dos adultos em formação, com as três áreas de competências-chave – *Cidadania e Profissionalidade (CP)*, *Sociedade, Ciência e Tecnologia (STC)* e *Cultura, Língua e Comunicação (CLC)* –, tendo em conta o facto de que a primeira é transversal;
- a organização do próprio documento, que apresenta uma estrutura complexa;
- a dificuldade do discurso escrito a produzir.

Como é evidente, as dificuldades sentidas por estes adultos em expressão/produção escrita só vêm tornar o processo ainda mais problemático. É claro que, na área de CLC, se agudizam essas dificuldades, já que se exige do adulto a demonstração de competências associadas ao uso da língua, na comunicação em geral, mas, sobretudo, na sua vertente escrita.

No que diz respeito ao Sistema RVCC de Nível Secundário, relembramos essas competências:

- “- Interagir em língua portuguesa, com clareza e correção, evidenciando espírito crítico, responsabilidade e autonomia.
- Compreender textos longos em língua portuguesa e/ou língua estrangeira conhecendo os seus significados implícitos, as suas tipologias e respetiva funcionalidade.
- Evidenciar reflexão sobre o funcionamento da língua portuguesa, apreciando-a enquanto objeto estético e meio privilegiado de expressão de outras culturas.” (Gomes, coord., 2006a: 29).

Unidade de Competência 3 - Núcleo Gerador “Saúde”	
Domínio de Referência 3 (Contexto Institucional)	Critério de Evidência 2 (Língua)
	“Atuar <b>expressando-se</b> , oralmente e por escrito, em língua portuguesa e/ou língua estrangeira, de <b>forma correta e adequada</b> , no âmbito do aconselhamento, prescrição e/ou prática de atividades de natureza terapêutica.” (RCC, 2006:73)
Domínio de Referência 4 (Contexto Macro-estrutural)	Critério de Evidência 2 (Língua)
	“Atuar <b>expressando-se, oralmente e por escrito</b> , e recorrendo a diversos <b>tipos de textos</b> , sobre a temática do envelhecimento, como processo biológico e/ou como vivência social.” (RCC, 2006:73)
Unidade de Competência 4 - Núcleo Gerador “Gestão e Economia”	
Domínio de Referência 2 (Contexto Profissional)	Critério de Evidência 2 (Língua)
	“Atuar em contextos profissionais diferenciados, compreendendo os <b>modos de utilização da língua</b> e os diferentes <b>tipos de texto</b> a que se pode recorrer para a comunicação organizacional (notas, cartas, circulares, memorandos, diretivas, etc.).” (RCC, 2006:74)
Unidade de Competência 5 - Núcleo Gerador “TIC”	
Domínio de Referência 3 (Contexto Institucional)	Critério de Evidência 2 (Língua)
	“Atuar face aos diferentes meios de comunicação social identificando as diferentes <b>formas de texto</b> utilizadas e a <b>sua construção</b> (notícias para televisão ou rádio, programas de entretenimento, publicidade, etc.), em língua materna e/ou língua estrangeira.” (RCC, 2006:75)
Domínio de Referência 4 (Contexto Macro-estrutural)	Critério de Evidência 2 (Língua)
	“Atuar relativamente a conteúdos disponibilizados na rede de internet, através da <b>produção e/ou interação</b> com esses mesmos <b>conteúdos</b> , em língua materna e/ou língua estrangeira.” (Ibid.:75)
Unidade de Competência 6 - Núcleo Gerador “Urbanismo e Mobilidades”	
Domínio de Referência 2 (Contexto Institucional)	Critério de Evidência 2 (Língua)
	“Atuar em contextos profissionais diferenciados regionalmente, identificando <b>sotaques</b> ou <b>regionalismos</b> , através do <b>uso da língua portuguesa</b> e/ou língua estrangeira, no sentido de uma melhor integração socioprofissional.” (Ibid., 76)
Unidade de Competência 7 - Núcleo Gerador “Saberes Fundamentais”	
Domínio de Referência 1 (Contexto Privado)	Critério de Evidência 2 (Língua)
	“Atuar face aos <b>textos</b> , identificando os seus <b>elementos constituintes e organizativos</b> e garantindo a <b>correta utilização do uso da língua portuguesa</b> e/ou língua estrangeira.” (Ibid., 77)
Domínio de Referência 2 (Contexto Privado)	Critério de Evidência 2 (Língua)
	“Atuar em contextos profissionais diversos, tendo em conta os diferentes <b>tipos de texto</b> e as suas características (literário/não literário, autobiográfico, argumentativo, expositivo, descritivo, etc.) e a sua <b>correta utilização</b> em língua portuguesa e/ou língua estrangeira.” (Ibid., 77)
Domínio de Referência 3 (Contexto Institucional)	Critério de Evidência 2 (Língua)
	“Atuar individual e/ou coletivamente <b>entendendo a língua e sua utilização</b> – língua portuguesa e/ou língua estrangeira – como forma de intervenção cívica e social e campo de conhecimento científico.” (Ibid., 77)

Quadro 5 – Competências em língua materna e /ou estrangeira constantes do RCC<sup>19</sup>

<sup>19</sup> Estes critérios foram retirados de Gomes, coord.. (2006a). *Referencial de Competências-Chave*. Lisboa: DGFV, 75-79. O destacado a negrito é nosso.

O Quadro 5 contém exemplos de competências mais específicas em Língua Materna e/ou Língua Estrangeira, associadas a todos os Domínios de Referência dos Núcleos Geradores do RCC, em particular ao Critério de Evidência 2, correspondendo ao eixo “Língua”, que privilegiam, como se pode ver, os usos corretos e adequados da língua e os conhecimentos, mais ou menos explícitos, dos tipos/gêneros textuais (cf. 2.3.).

É ainda de relembrar o facto de que o portefólio produzido pelo adulto será objeto de uma avaliação por parte dos formadores das três Áreas, com particular relevo para o formador de CLC no que se refere à expressão/produção escrita.

Por outro lado, como sabemos, o Sistema Nacional RVCC não é exatamente um processo de ensino-aprendizagem, já que visa sobretudo o reconhecimento de competências previamente adquiridas através de experiências de vida. Logo, o desenvolvimento de competências por parte do adulto inscrito depende sobretudo do seu próprio esforço, embora este possa contar com alguma orientação por parte do Profissional de RVCC e dos formadores.

Portanto, neste contexto, o papel dos formadores – sobretudo do de CLC – reveste-se de extrema importância, já que têm de proporcionar ao adulto espaço de autonomia, de modo a que seja ele a encontrar o filão da sua história e a sua voz, mas, simultaneamente, orientá-lo no sentido de o ajudar a exprimir-se da melhor forma possível, produzindo textos claros, coesos e coerentes, esforço esse que também contribuirá para o desenvolvimento de competências em expressão/produção escrita.

A nossa experiência de dois anos na formação/educação de adultos, na ACC de CLC, indica-nos que a elaboração do portefólio *per se* pode constituir uma estratégia potenciadora do desenvolvimento de competências em comunicação escrita e, particularmente, na vertente da expressão/produção escrita. De facto, a prática da escrita pode promover o desenvolvimento de competências neste domínio, especialmente no caso de pessoas que acusam “falta de treino”.

Mas, para que tal aconteça, é também indispensável que essa prática, associada à elaboração do portefólio, seja apoiada, conduzindo a uma auto e heteroavaliação de natureza formativa, que pode proporcionar aprendizagens neste e noutros domínios. Em concreto, a orientação dada pelo formador, nas sessões individuais de apoio que ocorrem



nos diferentes momentos de revisão do portefólio em produção, deve ajudar o adulto a identificar as suas lacunas em expressão/produção escrita, a encontrar soluções para as ultrapassar, a pôr em prática essas soluções e a avaliar a sua eficácia para proceder aos reajustamentos necessários. Só deste modo o formando poderá consolidar algumas competências e mesmo adquirir outras.

Assim, centrámos o nosso estudo no domínio da expressão/produção escrita dos adultos que pretendem concluir este processo para obter uma equivalência ao Nível Secundário, esforço esse que se traduziu na conceção, implementação e avaliação de uma intervenção didática, que apresentaremos de forma detalhada mais à frente.

Estando identificado o problema, passaremos à apresentação das questões de investigação para as quais procurávamos resposta, dos objetivos que formulámos para o nosso estudo e do caminho metodológico seguido.

#### **4.1.2. Questões de investigação**

As questões de investigação para as quais procurávamos obter resposta através da realização do nosso estudo eram as seguintes:

- Que competências em expressão/produção escrita em língua materna evidenciam os adultos inscritos no Sistema RVCC de Nível Secundário?
- Que lacunas apresentam?
- Quais as representações dos adultos envolvidos no estudo em relação às suas competências?
- Essas representações afetam os seus resultados? De que modo?
- Que estratégias didáticas podem contribuir para o desenvolvimento de competências em expressão/produção escrita por parte dos adultos inscritos no Sistema RVCC de Nível Secundário?

#### **4.1.3. Objetivos do estudo**

Para o nosso estudo, formulámos os seguintes objetivos:

- Identificar e caracterizar:

- as competências-chave em comunicação escrita em língua materna de adultos inscritos no Sistema RVCC de Nível Secundário (antes do início do processo e após a sua conclusão), de acordo com o *Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos do Nível Secundário* para a área de CLC;
  - as principais lacunas desses adultos neste campo;
  - as suas representações sobre as competências que detêm.
- Conceber, implementar e validar estratégias facilitadoras do desenvolvimento dessas competências, numa perspetiva de avaliação formativa.

## 4.2. Metodologia utilizada no estudo

### 4.2.1. Caracterização geral

A opção por determinado *design investigativo* para nortear o estudo que pretendíamos empreender decorreu de vários fatores, essencialmente ligados ao nosso problema de investigação, anteriormente formulado.

Em primeiro lugar, o contexto em que nos encontrávamos – o da frequência de um Programa Doutoral de Terceiro Ciclo – requeria um esforço essencialmente individual, embora apoiado por um orientador e outros meios disponibilizados pelo próprio Programa Doutoral, nomeadamente formação direcionada para as várias orientações metodológicas possíveis e sobre as ofertas de *software* existentes para facilitar o desenvolvimento do projeto.

Em segundo lugar, houve restrições temporais a ter em consideração, dado que a implementação da intervenção didática prevista requeria que a docente/investigadora/doutoranda continuasse a exercer a sua atividade no Centro Novas Oportunidades onde decorreria o trabalho de investigação, na qualidade de formadora de CLC.

A natureza das funções exercidas na qualidade de formadora da Área de Competências-Chave (ACC) de *Cultura Língua e Comunicação* (CLC), foi também um fator determinante no enfoque no Nível Secundário do Programa RVCC. Tratava-se de uma área de particular interesse, que traria benefícios, não só para o desenvolvimento

profissional, mas, acima de tudo, para o sucesso do adulto em todo o processo formativo que iria encetar.

No entanto, não foi esta a única razão que nos levou a escolher este nível de ensino.

Na realidade, os estudos de literacia mais recentes já dão um panorama bastante claro da situação de Portugal no mundo (cf., por exemplo: Ávila, 2008). Agora que a escolaridade mínima, para as novas gerações, se fixou no Ensino Secundário, tendo em conta, inclusivamente, as exigências do mercado de trabalho, os adultos com percursos escolares interrompidos têm cada vez mais a noção da necessidade de completar as suas habilitações de Nível Secundário. Há, ainda, um número não negligenciável de adultos que, mesmo não pensando que vão colher frutos de um Sistema RVCC de Nível Secundário de uma forma direta, optam por esta via por uma questão de afirmação pessoal, pelo valor social e simbólico que este nível de escolaridade ainda detém na sociedade portuguesa (Ávila, 2008: 316)<sup>20</sup>.

Por isso, a questão já não se colocava apenas no campo da literacia, uma vez que partimos do princípio de que os adultos inscritos no Nível Secundário apresentariam níveis de literacia considerados suficientes para a frequência deste modelo. Tratava-se antes de determinar que competências os adultos detinham, nomeadamente em expressão/produção escrita, e se elas eram as adequadas para serem bem sucedidos num processo que lhes daria a equivalência ao Ensino Secundário.

Tal exercício permitiria detetar lacunas neste âmbito, que a própria frequência do Sistema RVCC deveria ajudar a colmatar.

Com base na nossa experiência na formação/educação de adultos, na ACC de CLC, apercebemo-nos de que o Sistema é parco em soluções que promovam o desenvolvimento das competências em falta nos adultos que o frequentam, tanto mais que nem sempre os próprios Centros se apercebem dessas lacunas.

---

<sup>20</sup> No seu estudo, a expressão *valor social e simbólico* é usada pela investigadora para se referir ao terceiro ciclo do ensino básico, mas cremos que neste momento a conclusão do ensino secundário detém um valor simbólico e social ainda muito maior, até porque muitos adultos já concluíram o ensino básico e isso deu-lhes alento para aspirar a um patamar mais elevado de certificação.

<sup>20</sup> Fonte: ANQ. In *Newsletter Novas Oportunidades* nº 29, julho 2011.

Tendo em conta o valor que atribuímos ao papel do formador de CLC neste contexto, optámos por investir numa intervenção didáctica centrada precisamente na identificação e caracterização de lacunas em expressão/produção escrita e na conceção, implementação e validação de estratégias didáticas, ligadas a uma avaliação formativa, que pudessem contribuir para a sua superação e, em simultâneo, para a consolidação e desenvolvimento de competências neste domínio.

Há, ainda, que ter em conta o facto de que a existência de um número elevado de adultos inscritos no Sistema RVCC não é equivalente a dizer-se que os mesmos estão efetivamente a produzir trabalho com regularidade. Dados divulgados recentemente pela Agência Nacional para a Qualificação (2011) revelam uma disparidade muito significativa entre o número de inscritos e o número de certificados emitidos. Mesmo descontando o tempo de espera pelo início do processo, tendencialmente longo (em média cerca de um mês, de acordo com o a avaliação do Centro de Sondagens e Estudos de Opinião – CESOP (Centro de Sondagens e Estudos de Opinião *et al.*, 2009: 35 - Caderno Temático 5), é óbvio que muitos adultos não produzem o trabalho que lhes é exigido para a certificação, outros suspendem a frequência e outros ainda abandonam o sistema.

A disparidade a que nos referimos está bem patente no Quadro 6, que elaborámos com o propósito de tornar mais fácil a consulta destes números:

Nível Secundário		
Inscrições	Números absolutos desde 2006 a junho de 2011	
	599.356	
Certificações	Totais	103.600
	Parciais	6.944
Total de certificações	110 544	

Quadro 6 – Inscrições/Certificações de Adultos no Sistema RVCC – Nível Secundário desde 2006 até junho de 2011<sup>21</sup>

Também os dados disponibilizados pelo Centro Novas Oportunidades onde decorreu o nosso trabalho de investigação e corroborados pela nossa experiência revelam que muitos adultos, a dado momento, desistem pelos mais variados motivos, deixando de comparecer nas sessões de grupo e individuais e cessando a elaboração dos

<sup>21</sup> Fonte: ANQ. In *Newsletter Novas Oportunidades* nº 29, julho 2011.

textos a integrar no portefólio. Aliás, o estudo empírico que apresentamos nesta dissertação confirma o que acabámos de afirmar: do grupo inicialmente escolhido para constituir a nossa amostra, composto por oito adultos, apenas três terminaram o processo, apesar de nenhum deles ter confirmado o abandono do Sistema<sup>22</sup>.

Quando se verifica efetivamente a desistência, as razões invocadas fundamentam-se em aspetos como condicionantes laborais, falta de tempo e problemas relacionados com a saúde do próprio ou de terceiros (*Ibid.*: 34).

Finalmente, não é demais salientar o facto de que pretendíamos fazer uma análise profunda das competências dos adultos, o que obviamente nos obrigaria a limitar a “amostra”, o nosso público-alvo.

Por tudo o que ficou dito, torna-se claro que um desenho investigativo que combinasse *investigação-ação* e *estudo de caso* seria o mais adequado, numa lógica de investigação qualitativa, compreensiva, interpretativa do fenómeno educativo sobre o qual nos debruçámos.

Segundo Lessard-Hébert *et al.* (2008, 3ª Edição), a investigação qualitativa engloba um conjunto de diversas abordagens, entre as quais se situam as metodologias de *investigação-ação* e *estudo de caso*. Não exclui necessariamente o recurso a métodos quantitativos, mas nela predomina uma maior atenção à interpretação, à compreensão dos factos observados.

A opção por esta metodologia é ditada pela natureza do estudo a levar a cabo e pela problemática da qual emerge o trabalho de investigação.

É por este motivo que nos referimos primeiramente à problemática do nosso projeto de investigação, ao contexto a que se reporta, para, em seguida, explicarmos as duas abordagens preponderantes do nosso objeto de estudo.

#### **4.2.1.1. Investigação-ação**

Para implementar este projeto, a formadora de CLC e a investigadora seriam um único sujeito, responsável pela conceção, implementação e avaliação de uma intervenção didática.

---

<sup>22</sup> Até à data da conclusão da nossa intervenção didática, em julho de 2010.

Optou-se, pois, por uma perspectiva metodológica geral de *Investigação-ação*, apesar de muitos académicos não a considerarem como uma metodologia adequada a um “verdadeiro” trabalho de investigação em Educação, porque tem a intenção de “promover mudanças sociais” (Bogdan & Biklen, 1994: 292) e é “um tipo de investigação aplicada no qual o investigador se envolve ativamente” (*ibid.*: 293), o que pode comprometer a objetividade.

Não obstante esta opinião de alguns elementos da comunidade científica, não é esta a forma como encaramos as metodologias qualitativas. Hoje em dia, utilizar o conceito de *objetividade* como sinónimo de cientificidade e associá-lo exclusivamente às metodologias quantitativas é, no mínimo, questionável. A validade e fiabilidade não se encontram apenas nos números que se obtêm através daquelas metodologias. Qualquer que seja a fonte de que provêm os dados a analisar, estes serão sempre objeto de interpretação e esta implica sempre uma perspectiva com maior ou menor grau de subjetividade (isto é, marcada pelo ponto de vista do sujeito que interpreta). Mais: assumindo-se logo à partida o envolvimento e a perspectiva do sujeito que investiga, poderá suceder menor distorção dos dados recolhidos e da sua análise.

Nas palavras de Van der Maren (1987:11), citado por Léssard-Hebert *et al*, (2008: 67): “A procura desta objetividade, na área qualitativa, percorre uma via diferente da quantitativa clássica. Evitando a redução, o investigador não só aceitará defrontar-se com os seus colegas, mas acima de tudo explicitará os apriorismos e o cálculo dos efeitos destes sobre a sua pesquisa. Não se trata aqui de se ser objetivo por meio da depuração das medidas e por acordo intersubjetivo, trata-se sobretudo de se ser objetivo pelo reconhecimento da subjetividade e pela objetivação dessa mesma subjetividade.”

Por isso, pensamos que a nossa opção faz todo o sentido no contexto que já foi referido e fundamenta-se em duas ordens de razões que estão interligadas.

Por um lado, pretende-se interferir positivamente no desenvolvimento de competências em expressão/produção escrita por parte de adultos inscritos no Sistema RVCC de Nível Secundário, isto é, adotar medidas práticas (daí a intervenção didática) que concorram para a resolução de um problema real (as lacunas que os adultos revelam no

que diz respeito a essas mesmas competências). Podemos dizer que esta dimensão corresponde à vertente *ação* da metodologia.

Por outro lado, o processo também conduz ao desenvolvimento profissional do formador-professor/investigador, resultante do processo investigativo, que envolve a análise sistemática e aprofundada da prática educativa (Watts, 1985, citado por Sousa *et al.*, 2008: 8), bem como a reflexão crítica a ele associado. Aqui temos a vertente *investigação* da referida metodologia.

Assim, esta é uma metodologia com duplo enfoque: na reflexão (auto)crítica e na operacionalização prática (Sousa *et al.*, 2008: 4). Por sua vez, desta articulação (da ação e da investigação, da reflexividade e da prática) pode resultar uma revisão teórica ou mesmo a emergência de novas teorias.

É interessante verificarmos que, quando se fala em *Investigação-ação*, tropeçamos frequentemente nos termos *emancipatório* ou *emancipador*, na senda de autores como Habermas ou Paulo Freire, e no espírito do paradigma sócio-crítico (Sousa *et al.*, 2008: 18). De facto, esta metodologia está umbilicalmente ligada à ideia de mudança, que se pretende não apenas transformadora, mas essencialmente libertadora.

Ora, quando lidamos com adultos que, em certo sentido, estão em desvantagem em relação à população mais escolarizada, o desenvolvimento de competências, quaisquer que elas sejam, constitui-se como uma forma eficaz de emancipação, isto é, de restituição de alguma justiça às estruturas sociais.

Vista a questão numa perspetiva académica, a aproximação entre a teoria produzida pelos investigadores em Educação e a prática docente em contexto profissional pode contribuir para construção do conhecimento em Didática, tal como defendem vários autores (Stenhouse, 1975; Alarcão, 2001). De facto, para um professor, só faz sentido desenvolver um trabalho de investigação que seja proveitoso e relevante para o seu desenvolvimento profissional.

O processo de *Investigação-ação* valoriza a vivência do professor no contacto efetivo com a realidade, que é complexa, reflete de uma forma mais autêntica a sua intervenção e não desvirtua o seu papel, isto é, o professor/formador é investigador sem deixar de desempenhar a sua função primordial. Os dois papéis fundem-se num só,

resultando desta fusão uma prática letiva desejavelmente melhor (ou melhorada) e um contributo com algum conhecimento novo (ou renovado) para a academia.

Acresce, ainda, que esta perspetivação do professor como investigador está em sintonia com o conceito de professor reflexivo (Schön, 1997; Alarcão, 2001; Perrenoud, 2002), que é visto como aquele que aprende sobre a sua atividade ao refletir sobre ela, pondo essa aprendizagem ao serviço de uma melhoria da qualidade das suas práticas, logo do processo de ensino/aprendizagem.

De acordo com alguns autores (Sousa *et al.*, 2008 19), como esta metodologia tem em vista mudanças nas práticas tendentes a melhorar os resultados obtidos, processa-se de um modo não linear, segundo ciclos em espiral, que passam por quatro etapas: planificar, agir, observar e refletir. Estas etapas repetem-se ao longo do tempo, para aferir da consistência de todas as interações ocorridas no decurso da implementação do trabalho empírico.

Optando pela *Investigação-ação*, a metodologia qualitativa é aquela que se nos afigura mais adequada, uma vez que o que se pretende não é a explicação de causalidades, mas a compreensão de um fenómeno do contexto educativo atual (Guerra, 2006: 8).

Esta situa-se num *paradigma* dito *interpretativista/construtivista* (Mackenzie & Knipe, 2006), no sentido em que se pretende compreender “the human experience” (segundo Cohen & Manion, 1994, citados em Mackenzie & Knipe, 2006: 3) ou *fenomenológico-interpretativo* (Amado & Boavida, 2006), porque tem em conta que investigador e objeto fazem parte da mesma realidade social, estão intimamente ligados, sendo por este motivo impossível a absoluta objetividade, a verdade científica que o paradigma positivista tem apregoado.

No entanto, a *Investigação-ação* não se esgota nestes paradigmas de cariz explicativo, propensos à subjetividade, porque contém o elemento crítico a que já nos referimos.

Neste sentido, o *paradigma sociocrítico* é aquele que “traz para a ribalta das práticas investigatórias a conceção ideológica e valorativa que está presente na



investigação e que acaba por determinar o conhecimento que daí possa advir”( Sousa *et al*, 2008:4).

#### **4.2.1.2. Estudo de caso**

O caminho óbvio com que nos deparámos, a partir da definição do nosso objeto de estudo e da nossa problemática – o da *Investigação-ação* – não nos pareceu, só por si, suficiente para desenhar o percurso investigativo do estudo empírico a empreender. Logo, tivemos de combinar a *Investigação-ação* com outra vertente metodológica.

De facto, um projeto com as limitações que já mencionámos nunca poderia abranger todos os adultos inscritos no Sistema RVCC de Nível Secundário, nem mesmo todos os adultos nestas condições inscritos num dado Centro Novas Oportunidades, já que esse número é sempre elevado.

Por conseguinte, decidimos optar por um só Centro – aquele em que exercíamos funções como formadora CLC, no ano letivo de 2009/10 – e circunscrever o estudo a um determinado grupo de adultos inscritos naquele Centro – aqueles que acompanhávamos na altura. Logo, optámos também por uma metodologia de *estudo de caso*.

Com esta metodologia, não temos exatamente uma *população* ou uma *amostra*, no sentido em que estes conceitos são habitualmente usados na investigação em Ciências Sociais.

Como nos diz Guerra (2006: 43), não é aconselhável designar por “amostras” os elementos que constituem o universo que vai ser alvo de análise qualitativa, por este tipo de análise ser bastante mutável, pelo objeto que estuda e pela diversidade de métodos adotados. Nem tão pouco se pode falar em “população”, que implica necessariamente um conjunto alargado de elementos constituintes do universo que se pretende estudar. Estas designações fazem mais sentido no contexto de um estudo quantitativo, em que se lida com um número elevado de objetos, numa linha de abordagem que implica maior regularidade e homogeneidade.

Necessitamos, pois, de explicitar as ligações que estabelecemos entre a *investigação-ação* e o *estudo de caso*, no âmbito da metodologia de investigação adotada para o nosso estudo qualitativo.

O *estudo de caso* é a estratégia metodológica adequada quando se pretende descrever, compreender e explicar uma determinada realidade social complexa (Yin, 1994). Trata-se de uma metodologia de investigação empírica que se debruça sobre um fenómeno no seu ambiente natural, quando as fronteiras entre o fenómeno e o contexto não são bem definidas, e em que múltiplas fontes de evidência são usadas (op. cit.). É ainda “a estratégia de investigação mais adequada quando queremos saber o ‘como’ e o ‘porquê’ de acontecimentos atuais (*contemporary*) sobre os quais o investigador tem pouco ou nenhum controlo” (Yin, 1994: 9, aspas no original).

De acordo com Coutinho e Chaves (2002: 224), esta abordagem metodológica apresenta cinco características chave:

- o caso é “um sistema limitado” (as aspas são dos autores) cujas fronteiras têm de ser definidas pelo investigador de forma clara e precisa;
- o caso é sempre sobre “algo” previamente identificado com o intuito de dar um rumo à investigação;
- a investigação deve preservar o carácter único e irrepetível do caso, encarado numa perspetiva holística;
- a investigação decorre em ambiente natural;
- o investigador deve recorrer a diversas fontes de dados e a métodos de recolha diversificados (por exemplo, observações diretas e indiretas, questionários, e narrativas, entre outros).

O que é que pode ser, então, um caso? Um caso pode ser qualquer coisa. É único, mas sempre relacionado com algo geral. Casos são unidades empíricas sujeitas a avaliação, porque há interesses científicos e práticos que lhes estão subjacentes (Scholz & Tietje, 2002: 2).

O nosso *estudo de caso* pode ser associado a dois dos tipos apontados por Yin (2003). É descritivo, porque o nosso objetivo inicial era apresentar uma descrição o mais detalhada possível de um fenómeno no seu contexto (*Ibid*: 5). Porém, também apresenta uma dimensão analítica, já que o estudo empírico assim implementado suscita a confrontação com a teoria elaborada no domínio científico em que ocorre, podendo contribuir, mesmo que de um modo modesto, para a consolidação ou o avanço do

conhecimento teórico pré-existente e deixar algumas questões que possam merecer a atenção de futuras investigações.

Em certo sentido o que acabámos de referir vai ao encontro daquilo que são as aplicações vantajosas desta abordagem metodológica. No entanto, vários autores apontam para algumas limitações que lhe são inerentes.

Segundo Tellis (1997), o *estudo de caso* é frequentemente criticado como metodologia de investigação por não permitir a generalização, o que reduziria o seu valor científico. No fundo, os resultados do caso referem-se àquela situação em particular. Seriam necessárias algumas réplicas, para que as conclusões pudessem ser generalizáveis.

Portanto, a questão que se levanta é esta: Como conferir validade, interna e externa, ao estudo de caso?

Tal como sucede com a metodologia qualitativa, *grosso modo*, o *estudo de caso* recorre a fontes de evidência, tais como documentos, entrevistas, a observação direta e participada e questionários (Yin, 1994; Stake, 1995). O uso de diversos instrumentos de recolha de dados – designado por *triangulação* – pode reforçar a validade interna do estudo.

Com o intuito de reforçar a validade do estudo, Yin (1994) sugere duas estratégias gerais: uma diz respeito à explicitação dos seus pressupostos teóricos e à análise posterior dos dados com base nesses pressupostos e a outra consiste na elaboração de uma descrição do caso o mais detalhada possível, o que constituiria um bom enquadramento para a organização do estudo em questão.

Em suma, no desenho metodológico do nosso estudo, optámos pela *investigação-ação*, por nos permitir investigar *sobre* a educação, mas também por ser “uma forma de investigar *para* a educação”. (Sousa *et al.*, 2008: 31). Por esta via, o que se pretende é interferir ativamente numa determinada situação para a transformar, o que corresponde à finalidade deste trabalho de investigação. Por outro lado, combinámo-la com o *estudo de caso*, por esta ser a abordagem metodológica que se adequa aos objetivos deste trabalho, na medida em que se centra na descrição pormenorizada de um fenómeno em

contexto<sup>23</sup>: o desenvolvimento de competências em expressão/produção escrita no Sistema RVCC de Nível Secundário.

### **4.3. O estudo empírico**

#### **4.3.1. Sua contextualização**

O nosso estudo empírico centrava-se numa intervenção didática destinada a melhorar as competências em expressão/produção escrita de adultos inscritos no Sistema RVCC – Nível Secundário, a conceber, implementar e avaliar com base no levantamento e análise das suas representações sobre a comunicação escrita e a sua aptidão neste domínio e no diagnóstico das suas competências em expressão/produção escrita.

Foi levado a cabo entre fevereiro e julho de 2010, com um grupo de adultos inscritos no Processo RVCC de Nível Secundário no Centro Novas Oportunidades de uma Escola Secundária do distrito de Aveiro.

Nesta área geográfica, a intervenção junto da população adulta era premente, pelo que, já desde a década de 90, estavam em funcionamento dispositivos de formação para satisfazer as necessidades destes adultos. É de destacar a adesão a iniciativas como o Ensino Básico e Secundário Recorrente, o Ensino Básico Recorrente por Blocos Capitalizáveis e o Ensino Secundário por Módulos Capitalizáveis.

Tendo em conta os dados de escolarização referenciados na Carta Educativa do Município em questão e reiterados no *Projeto Curricular* da Escola onde decorreu o nosso estudo, esperava-se que a Iniciativa Novas Oportunidades (e especialmente o Sistema RVCC) desse uma resposta mais adequada às necessidades dos adultos, já que se caracterizava por uma maior flexibilidade no horário e pela possibilidade de realizar um trabalho mais autónomo, relacionado com a demonstração de competências já adquiridas, em diversos contextos de aprendizagem, especialmente os de natureza informal e não formal, estes últimos correspondendo habitualmente à frequência ações de formação de vária ordem, no seio da atividade profissional. No caso destes adultos, são de destacar ações de formação relacionadas com domínios como a higiene e

---

<sup>23</sup> “A descriptive case study presents a complete description of a phenomenon within its context.” (Yin, 2003: 5).

segurança no trabalho, alguns aspetos de gestão e uso de sistemas informáticos, para citar apenas alguns exemplos.

Desde a criação do Centro, em 2006, até 2009, foi possível proporcionar formação/certificação a mais de 800 adultos.

No que diz respeito ao trabalho de campo que realizámos, são dignos de realce a receptividade e apoio que tivemos, quer por parte da Direção da Escola, quer da Direção do Centro, que nos facultou toda a informação de que necessitávamos.

A própria Agência Nacional para a Qualificação (ANQ) demonstrou interesse por este projeto, atendendo ao que considera ser a relevância dos trabalhos de investigação realizados nesta área.

A abertura, compreensão e colaboração por parte dos adultos envolvidos no estudo também foram dados positivos a registar.

#### **4.3.2. Seleção dos participantes**

A escolha do grupo que deveria participar no nosso estudo foi feita com base em determinados critérios.

Por um lado, tivemos de atender a questões que se relacionavam com a frequência do Programa Doutoral. O primeiro ano foi ocupado com a frequência de Unidades Curriculares que não deixaram margem para o desenvolvimento do projeto, ainda em fase de elaboração. A sua apresentação e defesa pública ocorreu no dia 16 de outubro de 2008 e o processo de inscrição no 2º Ano do curso só ficou regularizado em dezembro desse mesmo ano.

Portanto, as margens temporais apontavam para um período muito delimitado, a exigir, ainda, a conciliação com o modo de funcionamento do Sistema RVCC no Centro Novas Oportunidades onde decorreria o estudo. A intervenção didática deveria respeitar o modelo de funcionamento do Sistema neste Centro, de acordo com a legislação existente e a sua regulamentação.

Depois, pareceu-nos que o mais adequado seria implementar a intervenção didática durante as sessões de Reconhecimento/Validação, que se estendem habitualmente por um período de cerca de quatro a seis meses e no decurso das quais o

formador de CLC tem de acompanhar os adultos inscritos, organizados em grupos, habitualmente de dez a vinte elementos, na elaboração do seu *portefólio*.

Recordamos que era nossa intenção implementar medidas que fossem acompanhando os adultos ao longo de todo o processo, desde as sessões de desocultação do RCC ,até à entrega da primeira versão do *portefólio*, que seria alvo de avaliação com vista ao reconhecimento e validação de competências.

Considerámos que seria preferível trabalhar com um grupo numa sessão semanal, a decorrer das 18h30 às 20h00, partindo do princípio de que este horário tornava menos provável a desistência dos seus membros no decurso do Processo.

Pensámos, ainda, que seria desejável poder contar com um grupo de adultos cujas sessões tivessem lugar na sede do Centro Novas Oportunidades, pois disporíamos de melhores condições de trabalho, em termos de acesso a recursos (biblioteca, computadores, etc.) e meios de contacto mais eficazes.

Pareceu-nos importante trabalhar com um grupo relativamente pequeno, já que o nosso estudo, de natureza essencialmente qualitativa, implicaria a análise profunda dos dados recolhidos e isto não seria facilmente conciliável com um número muito elevado de sujeitos.

Tendo em conta todos estes critérios, acabámos por seleccionar um grupo de oito adultos inscritos no Processo RVCC de Nível Secundário no Centro Novas Oportunidades onde decorreu o estudo.

No capítulo consagrado à análise dos dados recolhidos junto deste grupo de adultos, procederemos à sua caracterização.

#### **4.3.3. Desenvolvimento da intervenção didáctica**

Ao longo dos cerca de seis meses, verificou-se uma situação bastante comum neste processo: um número considerável de adultos (mais propriamente, metade) deixou de comparecer às sessões (cf. Anexo 1<sup>24</sup>).

---

<sup>24</sup> Este anexo demonstra claramente as flutuações nas presenças dos adultos, revelando uma tendência clara para a desistência, mesmo que não oficial.

Restaram-nos, portanto, quatro adultos, que foram acompanhando as sessões de forma mais ou menos regular, já que apenas dois estiveram presentes em todas elas. Os outros dois faltaram bastante na parte final do processo, que decorreu em junho e julho de 2010.

Em função destas flutuações na frequência das sessões por parte dos adultos, apenas três estiveram presentes em todos os momentos fulcrais da intervenção didática (o quarto elemento acabou por não produzir o texto para a avaliação do desempenho final).<sup>25</sup>

Mencionamos estes aspetos por entendermos que a frequência intermitente das sessões previstas afeta pela negativa qualquer intervenção didática, seja qual for a problemática contemplada e os objetivos do trabalho que se pretende levar a cabo com os sujeitos participantes. No nosso caso, sentimos que a comparência irregular às sessões por parte dos quatro adultos que não *desistiram* durante o processo comprometeu o desenvolvimento de competências em expressão/produção escrita por parte destes, no âmbito desta intervenção didática.

Compreendemos que o processo se quer flexível para atender às necessidades individuais dos adultos, mas essa flexibilidade pode tornar-se um fator potenciador de insucesso dos mesmos. Paradoxalmente, deixar os adultos inteiramente por sua conta significa frequentemente não encontrar, no trabalho que apresentam, evidências de competências efetivamente adquiridas ao longo da vida suficientes para uma validação total. Este, aliás, é um problema a que voltaremos mais tarde.

Temos, finalmente, a lamentar o facto de estes adultos não terem beneficiado de formação complementar no âmbito do aperfeiçoamento da Língua Portuguesa. Esta foi proporcionada a grupos anteriores, apesar de ter tido uma frequência bastante irregular: dos vinte adultos propostos só quatro, em média, frequentaram essa formação, nas duas turmas constituídas para o efeito. Paralelamente, constatámos que essa formação teve efeitos positivos em quem de facto a frequentou, situação que gostaríamos de ter podido analisar no caso do grupo que acompanhámos neste estudo. Todavia, tudo o que já foi

---

<sup>25</sup> Do grupo, foram apenas estes três adultos que até à data, novembro de 2011, concluíram com sucesso o processo e obtiveram a certificação de nível secundário.

dito deixa antever uma situação de fraca frequência, caso essa formação tivesse sucedido.

#### **4.3.4. Procedimentos didáticos no Sistema RVCC: a abordagem do Centro onde decorreu a intervenção em matéria de desocultação de competências**

O nosso propósito, era, desde o início, levar a cabo uma intervenção didática que, de algum modo, contribuísse para o desenvolvimento das competências dos adultos em produção/expressão escrita, em contraciclo com os constrangimentos do Sistema RVCC (poucas sessões presenciais, de grupo e individuais; uma plataforma digital do Centro nem sempre operacional; uma forte irregularidade da assiduidade dos adultos).

Esta intervenção serviria para aferir que metodologia, que estratégias, que instrumentos seriam mais eficazes para a consecução do nosso objetivo primordial.

Mas, numa primeira fase da intervenção didática, impunha-se-nos fazer um diagnóstico, o mais completo possível, das competências iniciais dos adultos envolvidos no estudo. Só assim poderíamos distinguir as competências já razoavelmente desenvolvidas daquelas que careceriam de maior desenvolvimento.

Para efetuarmos esse diagnóstico, tirámos partido de uma atividade que integrava, *a priori*, a metodologia geral adotada no Centro para a fase de reconhecimento de competências, um período em que, em sessões de grupo, na presença ou do profissional de RVCC ou dos formadores, o teor do Referencial de Competências-Chave (RCC) é desvendado e o adulto confronta as competências-chave nele elencadas com as suas experiências/aprendizagens ocorridas ao longo de vida.

No Centro onde decorreu o nosso estudo adotou-se um modo peculiar de abordagem do Referencial. Ao invés de se seguir a ordem vertical dos temas do RCC, metodologia mais habitual na maioria dos Centros, a equipa técnico-pedagógica optou por uma abordagem horizontal (não linear, como veremos mais adiante).

Isto é, numa primeira fase de confronto com o RCC, foram explicitados todos os temas situados no Domínio de Referência 1 (DR1) – Contexto Privado – de todos os Núcleos Geradores da três ACC (Áreas de Competências-Chave). Optou-se por esta abordagem por se considerar que ela fornece ao adulto uma organização prévia da sua



história de vida: partindo, num primeiro momento dos temas de âmbito privado, o adulto seguiria para aqueles diretamente ligados à vida profissional (Domínio de Referência 2 (DR2) – Contexto Profissional), terminando nas temáticas mais amplas, como as respeitantes às relações no plano institucional (Domínio de Referência 3 (DR3) – Contexto Institucional) ou às suas perspetivas em relação aos grandes temas da atualidade (Domínio de Referência 4 (DR4) – Contexto Macro estrutural).

Não é exigido que o adulto aborde todos os temas. Deve apenas fazê-lo quando identifica competências a eles (os temas) associadas que considera deter, pelas suas aprendizagens formais, informais ou não formais. Contudo, para a Certificação, é obrigatória a atribuição de pelos menos dois créditos por cada Núcleo Gerador.

Atendendo a que as competências do Contexto Privado, juntamente com as do Contexto Profissional, são aquelas que, previsivelmente, o adulto deverá deter em maior número, por motivos óbvios (são competências que o adulto teve que desenvolver para lidar com os assuntos do quotidiano – no caso do DR 1 – e para exercer atividades profissionais – no caso do DR2), uma vez que são as que surgem mais espontaneamente na narração da história de vida, um maior investimento nestes dois domínios faz todo o sentido.

Nas Áreas de CLC (Cultura, Língua e Comunicação) e STC (Sociedade, Tecnologia e Ciência)<sup>26</sup>, áreas que partilham os mesmos Núcleos Geradores (NG), os temas do DR1 são, por ordem de NG: *Equipamentos Domésticos; Consumo e Eficiência Energética, Cuidados Básicos, Orçamentos e Impostos, Comunicações rádio, Construção e Arquitetura e O Elemento*.

Ora, se fosse apenas sugerido aos adultos que abordassem estes temas, a equipa não estaria a ajudá-los a encontrar uma organização que lhes facilitasse a tarefa da narração da sua história de vida, fazendo simultaneamente o balanço de competências. Então, foi-se mais longe, reordenando os temas de modo a formar *clusters* temáticos que tornariam a sua tarefa mais fácil.

---

<sup>26</sup> A área de Cidadania e Profissional (CP) é transversal, logo obedece a uma lógica diferente das restantes áreas.

Assim, a equipa sugeriu que o adulto começasse por uma abordagem dos temas *O Elemento* (tema do NG Saberes Fundamentais) e *Cuidados Básicos* (tema do NG Saúde) que apelam a uma reflexão sobre a identidade do sujeito – psicológica, social, cultural, biológica –, bem como sobre os cuidados básicos que pratica com vista à promoção da sua saúde e bem-estar. Em seguida, sugerimos a associação de temas com afinidades/contiguidades evidentes: *Construção e arquitetura, Equipamentos Domésticos e Sistemas Técnicos* e *Consumo e Eficiência Energética*. Os temas restantes – *Comunicações rádio* e *Orçamentos e Impostos* – oferecem várias possibilidades algumas das quais apontadas pelos formadores em sessão de grupo. Por exemplo, na Área de CLC, o Critério de Evidência 3 (Comunicação) do tema *Eletrodomésticos e Sistemas Técnicos* aponta para a demonstração de competências no uso do telemóvel em contexto privado. Portanto, o adulto poderia acoplar este Critério de Evidência à sua abordagem do tema na globalidade. De qualquer modo, o tema *Orçamentos e Impostos* é o que menos tem em comum com os restantes temas, podendo ficar para o fim da secção do portefólio dedicada ao DR 1 (Contexto Privado).

Procedeu-se de igual modo para os temas do Domínio de Referência 2 – Contexto Profissional, agrupando temas afins, seguindo uma lógica facilitadora da elaboração dos textos a inserir no portefólio.

Esta algo extensa explanação da metodologia adotada no Centro para a exploração do RCC verificou-se necessária para se perceber a primeira tarefa a integrar o PRA que propusemos aos adultos e constituiria o ponto de partida para a elaboração o diagnóstico de competências inicial.

Fazia parte da programação do Centro a inclusão de duas sessões presenciais de natureza prática após a exploração dos temas do DR1 (Contexto Privado) e do DR2 (Contexto Profissional). Nelas estavam presentes os formadores das três ACC (CP, STC, CLC). Na primeira destas sessões, pedimos aos adultos que elaborassem um texto manuscrito sobre um (ou mais do que um tema acoplados), indicando a extensão do texto que devia ter cerca de duas páginas. Na segunda sessão procedeu-se do mesmo modo.

Os textos foram recolhidos, analisados pelos três formadores e devolvidos com sugestões de reformulação, procedimento habitual na primeira e segunda fases do Sistema RVCC – o reconhecimento e validação de competências. Estas tinham em consideração questões de conteúdo (informação essencial ausente do texto ou a remoção de algum conteúdo irrelevante ou redundante) e questões de forma (ao nível das estruturas textuais globais – coesão e coerência, organização em parágrafos, pontuação – ao nível das estruturas locais – ortografia, uso do léxico, sintaxe).

Este processo de avaliação/correção dos textos escritos não fica completa nesta primeira fase de revisão. Quando o formando termina as reformulações, de acordo com as sugestões fornecidas, o trabalho levado a cabo é discutido, em sessão individual, as reformulações são novamente alvo de avaliação/correção até atingirem um nível que se considere satisfatório.

É durante este processo de revisão, em que o escrevente confronta o seu produto escrito com as normas/orientações que regem as exigências de coerência e coesão textual (bem como aquelas que dizem respeito aos outros aspetos da correção linguística, como a ortografia, o uso do léxico ou a construção frásica), que as competências do adulto se desenvolvem. É neste momento que a aprendizagem pode ocorrer de um modo mais consistente e consciente.

#### **4.3.5. Fases do estudo empírico**

Mesmo com estes constrangimentos, o trabalho de campo foi concretizado seguindo diversas etapas que tínhamos previamente planificado.

No Quadro 7, que exibimos de seguida, apresentamos sumariamente as diversas fases. Estão apresentadas por ordem cronológica, começando com a recolha inicial das representações (primeira fase), e terminando na recolha final (sétima fase). Pelo meio, damos conta das fases de recolha de dados para a identificação e caracterização do desempenho inicial, intermédio e final (segunda, quarta, e sexta fases), onde incluímos duas etapas embutidas nesse período (terceira e quinta fases). Correspondem elas aos momentos de discussão dos resultados apurados a partir da análise do diagnóstico inicial e do desempenho intermédio, do grupo e de cada adulto individualmente considerado, que

nos permitiram chamar a atenção dos adultos para os problemas detetados e apontar algumas soluções.

<b>Fases do Estudo Empírico</b>	
<b>1ª Fase</b>	<b>Recolha das Representações iniciais</b> Elaboração e testagem do questionário. Aplicação da sua versão definitiva ao grupo que constituía o público-alvo da intervenção didática. - Recolha de dados referentes a quatro tópicos: . <i>Dados pessoais.</i> . <i>Escrita.</i> . <i>Relação leitura/escrita.</i> . <i>Contributo do programa de formação.</i>
<b>2ª Fase</b> <b>Diagnóstico</b>	<b>Identificação e caracterização do desempenho inicial</b> Produção individual de um texto escrito, em sessão presencial. Análise dos textos produzidos pelos adultos.
<b>3ª Fase</b> <b>1ª sessão de Intervenção</b>	<b>Discussão dos resultados apurados a partir da análise do desempenho inicial</b> Avaliação das competências iniciais: - entrega de um documento referindo os pontos fortes e fracos . do grupo; . de cada adulto considerado individualmente. Análise e discussão do <b>perfil</b> do grupo e de cada participante. Produção do segundo texto, em sessão presencial, com apoio dos formadores.
<b>4ª Fase</b> <b>2ª sessão de Intervenção</b>	<b>Identificação e caracterização do desempenho intermédio</b> Continuação da produção do texto para avaliação intermédia. Entrega de uma <b>lista de verificação</b> .
<b>5ª Fase</b> <b>3ª sessão de Intervenção</b>	<b>Discussão dos resultados apurados a partir da análise do desempenho intermédio</b> Avaliação das competências intermédias: . discussão do <b>perfil</b> intermédio, do grupo e de cada elemento individualmente considerado. Entrega da <b>lista de verificação</b> reformulada. Reforço da informação relativa a possíveis soluções para os problemas detetados. Entrega da lista de verificação reformulada. Entrega de materiais de apoio (fichas informativas).
<b>6ª Fase</b> <b>4ª sessão de Intervenção</b>	<b>Identificação e caracterização do desempenho final</b> Produção de um texto escrito a distância, em conformidade com sugestões de trabalho fornecidas numa sessão presencial. Análise dos textos escritos. Elaboração de um <b>perfil</b> final.
<b>7ª Fase</b>	<b>Recolha das representações finais</b> Elaboração de um segundo questionário com base no inicial. Aplicação no final da intervenção didática. - Recolha de dados referentes a três tópicos: . <i>Escrita</i> . <i>Relação leitura-escrita</i> . <i>Perspetivas em relação a percursos formativos futuros.</i>

**Quadro 7 – Quadro-síntese das várias fases do estudo empírico**

Em seguida, analisaremos, em pormenor estas etapas do nosso estudo empírico.

#### **4.3.5.1. Levantamento das representações iniciais dos adultos**

Para se fazer o levantamento das representações iniciais dos adultos, optámos por um questionário inicial (cf. Anexo 2), incluindo questões fechadas e outras abertas.

Podíamos ter optado por outra técnica de recolha de dados, mas esta pareceu-nos a mais prática, atendendo à especificidade do Sistema RVCC. Pedir a adultos, que exercem uma profissão a tempo inteiro e, muitas vezes, têm outras responsabilidades (sociais, familiares, até políticas) e, por conseguinte, pouca disponibilidade, para responder a entrevistas que, como sabemos, podem ser morosas, seria um procedimento difícil de operacionalizar. Não esqueçamos que estes formandos já demonstravam alguma dificuldade em ser assíduos num processo que apenas lhes “exigia” a deslocação à escola um dia por semana, o que equivalia um total de cerca de 35 a 60 horas de formação, de acordo com o que consta da *Carta de Qualidade para os Centros Novas Oportunidade* (Agência Nacional para a Qualificação, 2007: 29).

O questionário foi elaborado e testado e, na sua versão definitiva, aplicado ao grupo que constituía o nosso público-alvo.

Isto sucedeu na ausência da formadora/investigadora, durante uma sessão dinamizada pelo profissional de RVCC responsável pelo grupo, a 17 de fevereiro de 2010. Mais adiante, explicitaremos o tipo de informação que pretendíamos recolher através deste instrumento.

Após a recolha dos questionários aplicados, procedeu-se a um primeiro tratamento e análise das respostas, recorrendo à análise de conteúdo.

#### **4.3.5.2. Diagnóstico inicial das competências em expressão/produção escrita evidenciadas pelos adultos**

Para levar a cabo o diagnóstico inicial das competências em expressão/produção escrita dos adultos envolvidos no estudo foi necessário elaborar alguns instrumentos destinados a esse efeito, designadamente, grelhas individuais de análise dos textos para

avaliação do desempenho inicial (cf. Anexo 3) e uma grelha coletiva de análise relativa ao diagnóstico inicial de competências em expressão/produção escrita (cf. Anexo 4).

Usando estes documentos para registar as observações relativas às competências e lacunas evidenciadas pelos adultos, estávamos a proceder à identificação e caracterização dos seus pontos fortes e dos seus pontos fracos, facilitando o desenho de estratégias/atividades e a conceção de instrumentos destinados a ajudá-los a ultrapassar as lacunas evidenciadas, contribuindo para o reforço das suas competências. Mais adiante, explicaremos as técnicas e os instrumentos usados para a recolha destes dados.

A primeira recolha de dados relativos ao desempenho dos adultos, que daria origem ao diagnóstico inicial, realizou-se a 17 de março de 2010, durante uma sessão presencial, em grupo, incluída no Processo, destinada à produção de um texto escrito sobre um tema ou conjunto de temas que constavam do RCC.

É de salientar que, nestas sessões presenciais, os adultos podiam beneficiar do apoio dos formadores envolvidos no Processo, que desenvolviam a sua atividade em nas três Áreas de Competências-Chave já referidas: *Cultura, Língua e Comunicação* (CLC), *Sociedade, Tecnologia e Ciência* (STC) e *Cidadania e Profissionalidade* (CP).

Nesta primeira sessão de trabalho, em que só estiveram presentes cinco dos oito adultos que faziam parte do grupo, solicitou-se que produzissem, *in loco*, textos escritos (cf. Anexo 5) sobre um ou mais temas do Domínio de Referência 1 (*Contexto privado*). Apesar da presença da formadora de CLC, os adultos realizaram o trabalho pedido de forma bastante autónoma.

A partir da análise dos textos produzidos, fizemos um diagnóstico inicial<sup>27</sup>, que nos guiou na planificação do primeiro momento da intervenção didática, que foi implementada em várias fases, como já afirmámos.

#### **4.4.5.3. Primeira sessão de intervenção**

Na sessão coletiva de 12 de maio de 2010, na qual só estiveram presentes quatro adultos, foi entregue a cada um deles um documento incluindo dois quadros: num era

apresentado o perfil inicial do grupo, em termos de competências em expressão/produção escrita e, no outro, o diagnóstico individual do adulto em questão.

Em primeiro lugar, procedeu-se à discussão do perfil do grupo, feita com a participação de todos os presentes. Seguiu-se a discussão do perfil individual de cada adulto, feita com o próprio.

Finalmente, recorrendo a uma apresentação em PowerPoint (cf. Anexo 6), foram propostas soluções para as lacunas comuns a todos os elementos do grupo e ainda para algumas das falhas individuais dos adultos que dele faziam parte.

Foi ainda feito o acompanhamento da produção de um segundo texto escrito, relativo a um tema ou conjunto de temas do Domínio de Referência 2 (*Contexto profissional*), à escolha do adulto (cf. Anexo 7).

Posteriormente, estes textos seriam analisados, com o intuito de se proceder à reavaliação das competências em expressão/produção escrita evidenciadas por estes adultos após este primeiro momento de intervenção didática.

Entre esta sessão e a que se lhe seguiu, foi elaborada uma lista de verificação a distribuir aos adultos. Esta grelha serviria não só como documento orientador da intervenção didática, mas também como instrumento de auto e heteroavaliação das competências em expressão/produção escrita evidenciadas por cada adulto. Continha um conjunto de tópicos relativos a aspetos da expressão/produção escrita que o adulto deveria verificar ao elaborar o seu texto.

#### **4.3.5.4. Segunda sessão de intervenção e diagnóstico das competências intermédias**

Nesta segunda sessão, que decorreu a 19 de maio de 2010, os adultos concluíram os textos escritos iniciados na sessão anterior, com o apoio das formadoras presentes.

Além disso, foi entregue a cada um deles um exemplar da *Lista de Verificação de Competências de Escrita* (cf. Anexo 8), que tinha o propósito de levar o adulto a proceder a uma autoavaliação formativa, refletindo sobre o seu próprio processo de escrita e procurando soluções para as lacunas detetadas (com a ajuda da formadora), o que

---

<sup>27</sup> Mencionaremos os resultados desse diagnóstico inicial no capítulo dedicado à análise dos dados recolhidos.

deveria contribuir para o desenvolvimento de competências em expressão/produção escrita e a alteração das suas representações sobre este domínio.

Nesta sessão, estiveram novamente presentes quatro adultos, um dos quais tinha faltado à sessão anterior. Por conseguinte, foi necessário discutir com ele o seu perfil inicial e esclarecê-lo sobre a natureza do trabalho a realizar e as condições em que poderia fazê-lo. O adulto que tinha estado presente na sessão anterior e não compareceu a esta comunicou ao Profissional RVCC que desistia de frequentar o Processo, invocando motivos de natureza pessoal, pelo que deixou de fazer parte do grupo de sujeitos do nosso estudo.

É ainda de referir que, quer nesta fase, quer na anterior, os textos foram devolvidos aos adultos comentados pelas formadoras da(s) área(s) correspondente(s).

#### **4.3.5.5. Terceira sessão de intervenção**

Já no dia 23 de junho de 2010, realizou-se mais uma sessão de desocultação de competências do RCC, agora relativa aos temas dos Domínios de Referência 3 e 4 (*Contexto institucional e Contexto macro-estrutural*), em que estiveram presentes apenas três adultos.

A cada um foi entregue um documento relativo ao diagnóstico intermédio de competências em expressão/produção escrita, incluindo informação relativa aos aspetos específicos de cada adulto (cf. Anexo 9) e os comuns a todos os elementos do grupo (cf. Anexo 10). Procedeu-se, novamente, à discussão desses documentos, o que permitiu aos adultos tomarem consciência da sua evolução e refletir sobre as dificuldades que continuavam a sentir e formas de as ultrapassar.

Fez-se o reforço da informação relativa a possíveis soluções para os problemas detetados, entregou-se a lista de verificação revista, tendo em conta as dificuldades que os adultos tinham sentido na utilização da primeira versão, e foram fornecidos alguns materiais de apoio (cf. Anexo 11) considerados importantes para os esclarecer relativamente a essas mesmas dificuldades. Tratava-se de fichas informativas, concebidas expressamente para as sessões de Formação Complementar que ocorreram no Centro, que incidiam sobre questões fundamentais da Língua Portuguesa.



Como o grupo de adultos que participou no nosso estudo não teve acesso a essa Formação Complementar, os materiais de apoio criados com aquela finalidade foram-lhes facultados. Estamos a referir-nos a documentos correspondentes a seis sessões, abordando os seguintes temas: dúvidas mais frequentes da língua portuguesa, particularmente centradas em questões de natureza ortográfica, incluindo pequenos exercícios; regras básicas do uso da pontuação, incluindo também exercícios; uso do léxico, com particular incidência no léxico técnico de diversas áreas do saber e na interpretação de novas linguagens e símbolos, como é recomendado pelo RCC; questões relativas à pragmática linguística relacionadas com os temas propostos pelo RCC e com as indicações específicas para a Área de CLC; tipologias textuais e suas marcas discursivas; coesão e coerência textuais.

Este último documento apresentava ainda algumas sugestões para a organização do *portefólio*.

Estes instrumentos (cf. Anexo 11) visavam o desenvolvimento da consciência do adulto relativamente ao que dominava e às suas falhas, suscetíveis de serem ultrapassadas.

Após o esclarecimento de todas as dúvidas, foi solicitado aos adultos que redigissem um terceiro texto relativo a dois temas à sua escolha, de entre os que tinham sido apresentados numa terceira sessão de descodificação do RCC (Gomes, coord., 2006b).

É de relembrar que, no Centro em que decorreu o nosso estudo, as sessões dos formadores com vista à explicitação do RCC ocorrem em três fases: numa primeira, são apresentados aos adultos os temas do *Contexto privado* (Domínio de Referência 1 de todos os Núcleos Geradores); num segundo momento, são apresentados todos os temas do *Contexto profissional* (Domínio de Referência 2 de todos os Núcleos Geradores); num terceiro momento, são descodificados os temas que constam dos Domínios de Referência 3 (*Contexto institucional*) e 4 (*Contexto macro-estrutural*).

Como é desejável que os adultos abordem temas através dos quais possam evidenciar competências em todos os Domínios de Referência e uma vez que os temas *Media e informação* ou *Ciência e controvérsias públicas* têm uma presença forte nas

sociedades atuais e, por isso, facilmente suscitam uma reflexão crítica, que pode conduzir a uma tomada de posição fundamentada, pedimos aos adultos que redigissem um texto abordando um destes dois temas. Este deveria ser enviado à formadora de CLC (a investigadora) num prazo negociado (até 5 de julho de 2010).

Os adultos presentes nesta sessão foram ainda informados de que, no decurso da produção deste terceiro texto, beneficiariam de um acompanhamento à distância.

#### **4.3.5.6. Quarta sessão de intervenção e diagnóstico das competências finais**

Na última sessão com o grupo, que decorreu no dia 7 de julho de 2010, só estiveram presentes dois adultos.

Procedeu-se a nova discussão dos respetivos perfis, a partir de documentos a eles relativos que lhes foram entregues. Fez-se igualmente a comparação com os diagnósticos anteriores.

Foi devolvido a cada adulto o texto escrito por si produzido (cf. Anexo 12), com sugestões para a reformulação, a fazer em casa. Foram igualmente elaboradas grelhas individuais (cf. Anexo 13) para a avaliação do desempenho final.

Após esta sessão presencial, ficámos a aguardar que cada adulto reformulasse o texto produzido de acordo com as sugestões fornecidas e procedesse ao envio da versão revista do mesmo até 12 de julho de 2010, o que não sucedeu. Isto poderá ter acontecido por dois motivos: por um lado, em face dos comentários feitos aos seus textos, os adultos poderão ter pensado que lhes bastava reformula-los de acordo com as sugestões dadas e que o mesmo ficaria corrigido, sem haver necessidade de serem vistos novamente pelo formador. Por outro lado, não haveria mais sessões presenciais de grupo, as sessões previstas para a descodificação do *Referencial* também tinham terminado, assim como as sessões de trabalho, dando lugar a uma interrupção substancial motivada pelas férias da equipa técnico-pedagógica.

Já em outubro, a (ex)formadora/investigadora dirigiu-se ao Centro, tendo encontrado um elemento do grupo, a quem solicitou a produção do Texto 3. O adulto acedeu prontamente ao pedido, tendo enviado, por correio eletrónico, um trabalho sobre um dos temas propostos.

Entretanto, os restantes três adultos já tinham concluído os seus portefólios, que entregaram ao Profissional de RVCC. Neles encontrava-se todo o material produzido autonomamente, bem como os trabalhos realizados em sessão. A partir desse momento, aguardavam pela análise dos formadores, que são os elementos da equipa responsáveis pela validação (ou não) das competências indiciadas ou evidenciadas. Poderiam também ter sessões individuais com os formadores, para analisar o documento revisto e receberem sugestões de correção e de reformulação. Obviamente, o aproveitamento destas sugestões para a reescrita e melhoria dos seus textos seria mais uma oportunidade para desenvolver competências em expressão/produção escrita.

#### **4.3.5.7. Levantamento das representações finais dos adultos**

Para fazer o levantamento das representações finais dos adultos sobre a comunicação escrita e as suas competências neste domínio, depois da intervenção didática a que tinham sido sujeitos, optámos, mais uma vez, pela aplicação de um questionário, desta feita final (cf. Anexo 9).

Este foi elaborado com base no questionário inicial: eliminámos as perguntas relativas aos dados pessoais e reformulámos as que estavam diretamente relacionadas com as competências em expressão/produção escrita (Partes II e III), centrando-as mais na intervenção didática, para poder determinar de que forma os adultos viam o seu contributo para a alteração do seu desempenho neste domínio. Foi, ainda, reformulada a Parte IV, que dizia respeito ao programa de formação, para abarcar não apenas a avaliação do processo terminado, mas ainda as perspetivas para o futuro neste âmbito.

A aplicação do questionário final foi feita pelo profissional de RVCC, na última sessão com o grupo de adultos que participaram no nosso estudo, a que só compareceram dois adultos. Esteve presente nessa sessão a formadora de CLC/investigadora, que se disponibilizou para esclarecer quaisquer dúvidas que pudessem surgir na compreensão das questões, mas nenhum dos adultos presentes manifestou a necessidade de ser esclarecido.

Já em setembro de 2010, o Profissional de RVCC aplicou o questionário final aos restantes dois elementos, quando estes se deslocaram ao Centro por terem sido convocados para sessões individuais precisamente com ele.

#### **4.3.5.8. Balanço final da intervenção didática**

Ao fazermos o balanço da intervenção didática levada a cabo no âmbito deste estudo, o primeiro aspeto que se nos afigura digno de registo é o facto de termos dados completos de apenas três adultos. Se bem que os questionários inicial e final, respeitantes às representações, tenham sido preenchidos por quatro adultos, apenas três entregaram os textos correspondentes ao desempenho inicial, intermédio e final. Isto significa que o trabalho empírico que, de acordo com as nossas previsões, envolveria um grupo de adultos inscritos no Sistema RVCC de Nível Secundário se transformou num estudo de três casos, correspondendo aos três adultos que se mantiveram no processo de forma mais ou menos regular, que produziram os textos solicitados nas diferentes fases do percurso e, concomitantemente, da intervenção didática, e que responderam aos dois questionários referentes às representações iniciais e finais.

O modo como decorreu a intervenção didática cimentou a nossa convicção de que o conhecimento prévio dos intervenientes num trabalho de investigação e o seu envolvimento no mesmo pode ser encarado não como um constrangimento, no sentido em que segundo alguns constitui fator perturbador da tão desejada objetividade científica, mas como uma mais-valia, pois quem está no terreno pode intervir, de uma forma mais imediata, para transformar o contexto em que opera.

Nas palavras de Paulo Freire (1989: 16), "Quando o homem compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e o seu trabalho pode criar um mundo próprio, seu Eu e as suas circunstâncias."<sup>28</sup>

Num processo que tem *timings* tão rígidos, uma má leitura desta circunstância por parte de um investigador *outsider* poderia deitar por terra qualquer pretensão de seguir

---

<sup>28</sup> Freire, Paulo (1989). *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.

com algum sucesso o percurso de um dado grupo de adultos. É certo que este processo é ajustado ao indivíduo e os grupos são aleatórios, na medida em que surgem apenas por questões de natureza pragmática ou logística e depois cada elemento seguirá o seu rumo. Este aspeto da gestão (altamente) flexível do processo individual do adulto dificultou, como se viu, o trabalho de campo. Mas estas dificuldades inerentes ao processo serão objeto de análise por parte do investigador, aquando da análise dos dados recolhidos, e devem ser levadas em consideração pelas entidades que o tutelam, com o intento de as ultrapassar ou de, pelo menos, diminuir a sua incidência.

#### **4.4. Técnicas e instrumentos de recolha dos dados**

Como já afirmámos, adotámos uma metodologia essencialmente qualitativa, pelo que nos interessava conceber instrumentos capazes de recolher os dados que pretendíamos analisar, de acordo com os objetivos formulados para o nosso estudo e as questões de investigação para as quais pretendíamos obter resposta.

##### **4.4.1. Relativos às representações**

Já referimos que, para a recolha das representações iniciais, elaborámos um questionário.

Durante o mês de novembro de 2009, construímos uma primeira versão do mesmo.

A sua testagem teve lugar no dia 6 de dezembro de 2009. Nessa fase, foram inquiridos oito adultos (3 do sexo masculino e 5 do sexo feminino), a frequentar o Sistema RVCC de Nível Secundário, que, obviamente, não seriam envolvidos no nosso estudo.

A análise dos dados recolhidos, essencialmente qualitativa (com recurso à análise de conteúdo), levou-nos a reformular algumas perguntas. Assim, produzimos a versão final do mesmo, a aplicar na fase inicial da nossa intervenção didática.

É de referir que este questionário foi registado no Sistema de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar – MIME –, com o nº 0093900001.

O questionário continha uma parte que visava o apuramento de alguns dados pessoais destinados à caracterização dos adultos envolvidos no estudo, como: o sexo, a idade, a residência, a situação laboral (passada e presente), as habilitações literárias (obtidas em contextos formais de educação ou ao longo da vida, em contextos de aprendizagem informal e formal).

Uma segunda parte deste documento incluía questões diretamente relacionadas com a escrita, relativas aos hábitos dos adultos neste domínio, às suas preferências, às experiências efetivas de uso da escrita (em contexto privado e profissional) e à importância que atribuíam à correção neste uso da língua.

Na terceira parte do questionário, surgiam perguntas através das quais se pedia que o adulto avaliasse as suas competências neste domínio, identificasse algumas falhas que sentisse e apontasse algumas medidas tendentes a potenciar o desenvolvimento das competências em falta. Finalmente, pedia-se ao adulto uma opinião relativamente à importância da escrita no âmbito do Sistema RVCC.

Numa quarta parte, o enfoque foi para a relação entre a leitura e a escrita. Sabemos que é comum relacionar a competência da escrita com os hábitos de leitura regulares e que este é um lugar-comum, inclusivamente em meio escolar. Pretendíamos saber se estes adultos tinham hábitos de leitura, que hábitos eram esses, se consideravam a existência de uma relação direta entre a leitura e a escrita e de que modo essa relação se estabelecia.

Finalmente, na quinta e última parte do questionário inicial, quisemos indagar sobre o conhecimento prévio por parte destes adultos dos diversos programas de formação que estão ao seu dispor e o seu interesse por eles.

A análise dos dados recolhidos revelou-nos os pré-conceitos com que estes adultos tinham “chegado” ao processo e de que modo estas ideias prévias afetam ou podem ter afetado o seu êxito na frequência do Sistema RVCC.

Na fase final da intervenção didática, procedemos a uma segunda recolha de dados desta natureza, agora relativos às representações finais dos adultos que tinham participado na intervenção didática.

Assim, elaborámos um segundo questionário (Anexo 14), em larga medida inspirado no primeiro, mas incidindo nas competências em expressão/produção escrita, na interação leitura/escrita e, finalmente, nas perspetivas dos adultos relativamente à formação, ao Processo que tinham acabado de frequentar e às intenções de cada um no sentido de continuar à procura de formação, de acordo com as suas necessidades e áreas de interesse.

#### **4.4.2. Relativos ao desempenho**

Mas não nos ficámos pela recolha das representações dos adultos. Aliás, este era um aspeto complementar do nosso estudo, que pretendia, acima de tudo, proceder à identificação e caracterização das competências em expressão/produção escrita dos adultos objeto da intervenção didática por nós levada a cabo, em vários momentos da mesma, a fim de determinar de que modo estas se tinham modificado ao longo desse processo. Para o efeito, concebemos outros documentos, já mencionados.

Concebemos, concretamente, grelhas de registo das quais constavam categorias previamente definidas, de acordo com a fundamentação teórica que expusemos no Capítulo 3. Nelas foram registadas as competências evidenciadas pelos adultos com os respetivos indicadores comprovativos, bem como as lacunas dos mesmos e os indicadores que as revelavam. Estas grelhas foram aplicadas a cada um dos textos produzidos pelos adultos que faziam parte do público-alvo da nossa intervenção didática (cf. Anexos 3, 9 e 13).

Delas constavam as categorias com que trabalhámos inicialmente: *coerência, coesão, uso do léxico, ortografia/acentuação, pontuação, pragmática textual* (registos de língua e formas de tratamento).

Os indicadores que selecionamos para avaliar a proficiência dos adultos nestes domínios foram os que passamos a enunciar.

- Para avaliar as competências detidas, procedemos do seguinte modo:
  - tivemos em conta o número de ocorrências em cada categoria;
  - quando havia apenas uma ocorrência, registámos na grelha o enunciado correspondente;

- quando havia várias ocorrências da mesma natureza, selecionávamos um só enunciado para servir de exemplo.

- Para avaliar as competências em falta os nossos procedimentos foram os que se seguem:

- tivemos em conta o número de incorreções ocorridas em cada categoria;

- para cada tipo de incorreção, era sempre apresentado um exemplo;

- quando havia apenas uma ocorrência, registávamos na grelha o enunciado correspondente.

Adotámos estes procedimentos por considerarmos que estes eram os mais adequados. O nosso objetivo primordial foi evitar a redundância e tornar acessível a leitura do conteúdo das grelhas elaboradas.

Com base nos dados recolhidos através deste instrumento, procurámos analisar, da forma mais exhaustiva possível, as competências e lacunas evidenciadas pelos adultos, em três momentos da intervenção didática, cujas fases já explicitámos.

Este processo alicerçou-se no recurso a técnicas de análise de conteúdo, usadas para elaborar o perfil do adulto, atendendo aos seus desempenhos (inicial, intermédio e final).

Segundo, Bardin (1997) esta abordagem consiste num conjunto de técnicas de análise do produto de atos de comunicação, com o intuito de descrever e posteriormente interpretar o seu conteúdo, através de procedimentos sistemáticos e objetivos, com recurso a indicadores (quantitativos ou não) que permitam uma análise baseada na dedução, na inferência. Portanto, trata-se de um instrumento de análise interpretativa que por isso tem uma vertente subjetiva (em última análise a interpretação é sempre a do sujeito que interpreta) e outra que visa a objetividade, o rigor científico, condição que parece contrariar a primeira. Contudo, consegue-se atingir esse rigor através da descrição objetiva do objeto sob análise e com o recurso a um sistema de conceitos teórico/analíticos cuja articulação permite formular as regras de inferência (Guerra, 2006).



## **Capítulo 5 – Análise e interpretação dos dados**

### **5.1. Representações iniciais**

Como já referimos anteriormente, ao pretender diagnosticar as competências dos adultos que participaram no nosso estudo, com vista a uma intervenção didática capaz de promover o seu desenvolvimento, considerámos as suas representações como um fator a ter em conta.

De facto, as representações são crenças pessoais, que condicionam o desempenho do indivíduo, já que a sua ação se baliza por essas mesmas ideias pré-concebidas.

Por conseguinte, de seguida, iremos apresentar os perfis relativos às representações evidenciadas pelos três adultos que integraram o nosso estudo antes da intervenção didática.

Relembramos que a recolha das representações iniciais foi feita através de um questionário, elaborado para o efeito e devidamente testado.

#### **5.1.1. Adulto 1**

Começaremos por caracterizar o Adulto 1 (doravante designado por Ad1), a partir das respostas por ele dadas às perguntas do primeiro bloco do questionário passado antes do início da intervenção didática (Questões 1 a 5 e respetivas subdivisões).

Tratava-se de um indivíduo do sexo masculino, de idade compreendida entre os 30 e os 39 anos. Residia no Concelho de Ílhavo, mas, anteriormente, tinha residido em França. No momento da aplicação do questionário, encontrava-se empregado, no setor terciário (exercendo funções respeitantes à atividade portuária), com o estatuto de trabalhador por conta de outrem, tendo já desempenhado outras funções profissionais no mesmo setor.

Tinha concluído o 9º Ano de Escolaridade, pelo Sistema RVCC, Nível Básico (B3). Contudo, reconheceu que, ao longo da vida, tinha tido oportunidades de aprendizagem, de natureza informal ou não formal. Considerou que tinha feito essas aprendizagens essencialmente em contexto profissional, sobretudo através de formação fornecida pelas empresas em que tinha trabalhado, ou seja, em contextos não formais (Questão 5.3. e

suas subdivisões). Reconheceu, ainda, que tinha feito outras aprendizagens, de natureza informal, em contexto privado e profissional. Mas não especificou a índole, o domínio ou o tipo destas aprendizagens, uma vez que não respondeu às questões relativas a este assunto (Questões 5.3.1.1. e 5.3.2.1.).

#### **5.1.1.1. Relativas à escrita e sua relação com o Sistema RVCC de Nível Secundário**

Ao ser questionado sobre as suas motivações para a escrita (Questão 6.1.), afirmou que gostava de escrever.

No entanto, atribuiu a esta atividade uma função acima de tudo instrumental (Questão 6.2.), declarando que os seus hábitos de escrita se relacionavam sobretudo com o exercício da profissão (Questão 7.3. e suas subdivisões), que lhe exigia a produção regular de textos escritos: relatórios, inventários e um *Diário de bordo*. Por isso, reconhecia a importância de saber escrever bem (Questão 8.1.), para que os seus registos profissionais tivessem uma boa apresentação. Assim, na resposta à Questão 8.2., escreveu: *“Porque como tenho de entregar os relatórios escritos ao patrão, não é conviniente entregar com erros.”*

Para este adulto, “escrever bem” era *“por a pontuação, as vírgulas nos sítios certos e cometer os menores erros”* (Questão 9.1.), o que revelava uma perspetiva muito redutora da escrita, centrada em aspetos locais ou de superfície como a ortografia e a pontuação.

Mostrou ter consciência das suas dificuldades, considerando que não escrevia bem (Questão 9.2.), porque, como afirmava (na resposta à Questão 9.3), *“as vezes confundo-me com certas palavras”*. Quando colocado perante um conjunto de dificuldades no âmbito da escrita (Questão 9.4.1.), selecionou duas que considerava manifestar: dar erros ortográficos e não pontuar corretamente os seus textos. Como se vê, acrescentou à primeira dificuldade genérica enunciada, *“confundir-se com certas palavras”*, isto é, não dominar o léxico tão bem quanto desejaria, mais duas, notórias na superfície do texto (ortografia e pontuação). Desvalorizou, assim, as outras opções que diziam respeito a aspetos como a construção frásica, a coerência e coesão textuais.

Justificou as suas dificuldades na escrita (Questão 9.4.2.), atribuindo-as ao seu baixo nível de escolaridade, o que demonstrou como conferia grande importância às aprendizagens formais, realizadas em contexto escolar. Em contrapartida, não deu particular relevo a outros fatores, enumerados na questão, que poderiam explicar as dificuldades detetadas, como a falta de hábitos de leitura e de escrita. Portanto, parecia considerar que o baixo nível de escolaridade trazia implícita a ausência de práticas de leitura e escrita e que os outros contextos, para além do escolar, não seriam potenciadores dessas práticas.

Apesar de reconhecer estas dificuldades, não considerava que as mesmas poderiam impedir o seu sucesso no Sistema RVCC – Nível Secundário (Questão 9.4.3.), já que lhe parecia possível corrigir todos os seus erros ortográficos e de pontuação, quer autonomamente, quer com a ajuda dos formadores, desde que tivessem sido devidamente identificados (Questão 9.4.5.). No entanto, receava que esses constrangimentos pudessem condicionar o número de créditos obtidos no final do balanço de competências (Questão 9.4.4.).

Além disso, entrou em contradição consigo próprio, ao afirmar que o *Referencial de Competências-chave* (RCC) previa competências específicas relacionadas com a escrita e que a forma como escrevia poderia afetar a demonstração dessas competências-chave (Questão 10.1.).

Estas contradições, que se manifestam nas respostas do Ad1, demonstram como, nesta fase do Sistema RVCC, os adultos que decidem frequentá-lo o veem de uma forma confusa. As competências que é necessário mobilizar para produzir um texto escrito estão delineadas no *Referencial*, mas os adultos tendem a pensar que o que têm que evidenciar consiste essencialmente no saber-fazer, de natureza mais técnica, desenvolvido sobretudo em contexto profissional. Todavia, num processo em que a evidenciação das competências se faz essencialmente através da escrita, não é possível ignorar as competências que esta pressupõe, muito menos quando estas constituem, elas mesmas, matéria suscetível de validação.

#### **5.1.1.2. Relativas à interação leitura-escrita**

Quando interrogado sobre a leitura, referiu que tinha o hábito de ler nos tempos livres no mar (Questão 11.1.), essencialmente livros e revistas (Questão 11.2.).

Considerou a leitura importante para desenvolver competências em expressão/produção escrita (Questão 12.1.), destacando a sua relevância para a correção dos erros ortográficos (Questão 12.2.): *“muitas vezes ao ler consegue-se descobrir que as palavras que escreve-mos estão mal escritas”*. Considerou que a atividade que mais contribuía para desenvolver competências em expressão/produção escrita seria reescrever os seus trabalhos, depois de corrigidos (Questão 12.3.). Para colmatar falhas de conhecimentos indispensáveis à produção de um trabalho escrito sobre um tema (Questão 12.4.1.), apontou como solução o recurso à internet, a livros e a outras pessoas que detivessem conhecimento sobre esse tema.

#### **5.1.1.3. Relativas às ofertas formativas no âmbito da Iniciativa Novas Oportunidades para o desenvolvimento de competências em Língua Materna**

Nas suas respostas às Questões 13.1. e 13.2., relativas ao conhecimento de ofertas formativas adicionais, para além do Sistema RVCC, contempladas pela Iniciativa Novas Oportunidades, o AD1 mostrou que desconhecia a possibilidade de frequentar módulos de formação especificamente relacionados com o domínio da língua portuguesa.

No entanto, ao responder às últimas perguntas (Questões 14.1. e 14.2.), manifestou interesse nesse tipo de formação, caso dela tivesse conhecimento, porque, nas suas palavras: *“gosto de novos desafios”*.

#### **5.1.1.4. Síntese das principais linhas do perfil inicial do Adulto 1**

Em suma, o Ad1 revelou uma adequada perceção das suas dificuldades em escrita, que poderiam decorrer – pelo menos, parcialmente – do facto de ter vivido algum tempo fora do país, mas que, segundo o próprio, eram sobretudo fruto da sua baixa escolaridade.

Curiosamente, apesar de ter consciência do facto de que o Sistema RVCC de Nível Secundário valoriza a demonstração de competências em expressão/produção escrita, era da opinião de que as suas dificuldades em escrita não comprometeriam o seu sucesso neste contexto.

Mostrou que compreendia a importância da prática da escrita, que, no seu caso, se tornava necessária essencialmente em contexto profissional.

Considerou que os hábitos de leitura contribuíam para desenvolver competências em expressão/produção escrita. Estabeleceu uma relação entre a leitura e a escrita, ao afirmar que a prática de reler um texto permitia detetar falhas e eliminá-las.

Finalmente, demonstrou grande interesse em continuar a investir na sua formação, inclusivamente na área específica de Língua Portuguesa.

#### **5.1.2. Adulto 2**

Tratava-se de um sujeito do sexo masculino, de idade compreendida entre os 40 e os 49 anos. Residia num concelho limítrofe do de Ílhavo, onde se situa o Centro Novas Oportunidades, e nunca tinha vivido no estrangeiro. Estava empregado, no setor terciário (declarando que era *assistente operacional*), com o estatuto de trabalhador por conta de outrem. No passado, tinha tido outras profissões, designadamente no setor primário.

As suas habilitações resumiam-se ao 9º Ano de Escolaridade, obtido pelo Sistema RVCC, Nível Básico (B3). Identificou outras situações de aprendizagem ao longo da vida: de natureza não formal, feitas em contexto profissional (Questão 5.3.1.1) e informal, realizadas “*por iniciativa própria*” (Questão 5.3.2.1.). Não especificou o domínio em que se situavam as aprendizagens não formais (Questão 5.3.1.2), nem as informais (Questão 5.3.2.2.), já que não respondeu às questões correspondentes.

##### **5.1.2.1. Relativas à escrita e sua relação com o Sistema RVCC de Nível Secundário**

Quando questionado sobre as suas motivações para a escrita (Questão 6.1.), o Ad2 declarou que gostava desta prática, considerando-a “*uma mais valia pessoal*” (Questão 6.2.), sem especificar a que equivalia esse benefício.

Associou os seus hábitos de escrita ao contexto privado (*“para comunicar com familiares e amigos”*) e à produção de textos como *“cartas, comunicações e relatórios”* (Questão 7.2. e suas subdivisões).

Relativamente à prática da escrita em contexto profissional (Questão 7.3. e suas subdivisões), declarou que as suas atribuições incluíam a escrita de cartas e *“Comunicações do Sindicato”*. Considerou, ainda, como produções escritas em contexto profissional os trabalhos para o Sistema RVCC (Questão 7.3.1.1.), o que era revelador relativamente ao modo como encarava este dispositivo de Educação de Adultos: menos como um meio de desenvolvimento pessoal, mais como uma via para potenciar a promoção profissional.

Como seria de esperar, este adulto considerou saber escrever bem (Questão 8.1.) uma aptidão fundamental, já que se trataria de *“uma mais valia de comunicação entre pessoas”* (Questão 8.2). Definiu, ainda, “escrever bem” como o *“saber fazer frazes com sentido e contexto”* (Questão 9.1.), destacando, assim, a componente sintática da organização do discurso e a dimensão contextual da comunicação escrita.

Reconhecia as suas limitações, em termos de competências em expressão/produção escrita, afirmando que não escrevia bem (Questão 9.2.), mas dando uma justificação muito vaga (*“nunca se sabe o essencial estamos sempre aprender”*), que deixava em aberto a possibilidade de desenvolvimento das competências inerentes à escrita (Questão 9.3).

Quando inquirido sobre as suas dificuldades concretas em expressão/produção escrita (Questão 9.4.1.), indicou apenas duas: *“não pontuo corretamente”* e *“não utilizo vocabulário adequado e variado”*. Ao contrário do que se verificou na resposta à Questão 9.1., aqui não identificou dificuldades relacionadas com a estrutura do discurso, nem com a relevância da informação contida no texto. Também não mostrou ter consciência de que dava erros ortográficos: não assinalou esta opção, apesar de, nas respostas dadas às perguntas incluídas no questionário, terem surgido vários erros desta natureza.

Indicou como causa principal para as suas limitações a falta de prática da escrita (Questão 9.4.2.). Esta escolha é interessante, porque demonstra uma tomada de consciência de que se aprende a escrever escrevendo.

Contudo, estas palavras do adulto reproduzem uma ideia, ainda hoje vulgarmente aceite, mesmo entre educadores, de que a prática da escrita, só por si, melhora esta competência, o que não corresponde exatamente à verdade. Como se sabe, a competência da escrita não é inata e automática e, por isso, à semelhança do que sucede com outras competências, tem que ser ensinada (e isto implica a explicitação dos mecanismos que permitem uma expressão/produção textual adequada à intencionalidade comunicativa) e aprendida (a compreensão e capacidade de aplicação desses mecanismos). Só depois a prática será verdadeiramente eficaz.

Nos diversos contextos profissionais em que se movem os adultos que frequentam o Sistema RVCC, a escrita não é habitualmente solicitada, ou então o seu uso é bastante limitado, resumindo-se a tarefas muito específicas (redação de relatórios, registos de material, requisições, entre outros). Supomos que é o caso deste adulto, que desempenha funções de assistente operacional num estabelecimento de ensino.

Outras causas apontadas na questão (a falta de hábitos de leitura ou uma deficiente preparação escolar) poderiam também elas explicar dificuldades a este nível, mas o adulto desvalorizou-as, mostrando que não atribuía muita importância às aprendizagens formais realizadas em contexto escolar.

Tal como o Ad1, também este indivíduo considerou que as suas dificuldades no exercício da escrita não afetariam o seu sucesso no Sistema RVCC – Nível Secundário (Questão 9.4.3.), uma vez que esperava poder corrigir todos os seus erros com a ajuda dos formadores, depois de devidamente identificados (Questão 9.4.5.).

Também à semelhança do que se verificou com o Ad 1, este adulto entrou em contradição, quando declarou considerar que o *Referencial de Competências-chave* (RCC) previa competências específicas relacionadas com a escrita e que a forma como escrevia poderia afetar a demonstração das competências-chave que constam desse documento orientador (Questão 10.1.). De facto, se entendia que o *Referencial* continha competências-chave especificamente respeitantes ao domínio dos usos da língua, em particular da expressão/produção escrita, não se compreende como é que, simultaneamente, lhe parecia que o modo como escrevia não afetaria o seu sucesso no Sistema RVCC.

### 5.1.2.2. Relativas à interação leitura-escrita

Referiu que tinha o hábito de ler (Questão 11.1.), essencialmente livros e jornais (Questão 11.2.).

Considerou a leitura importante para desenvolver competências em expressão/produção escrita (Questão 12.1.). Justificou essa resposta, dizendo que *“Quando lemos, ficamos muito mais informados”*. Por conseguinte, parecia pensar que, nos textos escritos produzidos, se espelhava o que se tinha lido, sobretudo em termos de conteúdo. Isto é, destaca a informatividade (Beaugrande, 1984: 38) do texto como uma qualidade que pode advir da leitura.

Considerou que a reescrita dos seus trabalhos depois de corrigidos era a atividade que mais contribuía para o desenvolvimento de competências em expressão/produção escrita (Questão 12.3.) Mais uma vez, revelou que acreditava na possibilidade de desenvolver competências em expressão/produção escrita através da reformulação da própria escrita, guiada e orientada pela correção/revisão de outrem (professor/formador).

Apontou o recurso à internet e a livros sobre os assuntos tratados como a melhor forma de pesquisar informação para a produção de um trabalho escrito sobre um tema dado (Questão 12.4.1.). Isto revela a tomada de consciência da importância da internet como meio privilegiado de acesso à informação, mesmo para adultos de uma faixa etária mais avançada.

É claro que este recurso à informação disponível na internet tem enormes vantagens, mas apresenta também inconvenientes. Um deles associa-se ao facto de facilitar a apropriação indevida de informação, já que muitos conteúdos aparecem sem a indicação inequívoca de autoria, o que pode induzir o leitor a pensar que é do domínio público e, por outro, muita informação autoral não é mais do que a reprodução de saberes produzidos pelo senso comum e, portanto, aparentemente não atribuíveis a nenhum autor em particular. Outro inconveniente das pesquisas feitas através da internet consiste na ocorrência de falhas na indicação das fontes, originária no desconhecimento (por falta de explicitação nos sistemas de ensino), na incúria ou até no dolo. No caso dos adultos do Centro onde decorreu o nosso estudo empírico, a equipa



tem o cuidado de realçar o problema da autoria e de explicar como podem apresentar as referências bibliográficas. Portanto, o recurso a esta ferramenta implica um cuidado redobrado na seleção e tratamento da informação, bem como no respeito pela autoria dos conteúdos de que o internauta se apropria.

#### **5.1.2.3. Relativas às ofertas formativas no âmbito da Iniciativa Novas Oportunidades para o desenvolvimento de competências em Língua Materna**

Também este adulto mostrou que desconhecia ofertas formativas adicionais, para além do Sistema RVCC, contempladas pela Iniciativa Novas Oportunidades, nomeadamente a possibilidade de frequentar módulos de formação especificamente relacionados com o domínio da língua portuguesa (Questões 13.1. e 13.2.).

Todavia, nas suas respostas às duas últimas questões (14.1. e 14.2.), manifestou interesse por esse tipo de formação, porque, como nos diz: *“tudo o que for uma mais valia para a minha formação é bem vindo”*.

#### **5.1.2.4. Síntese das principais linhas do perfil inicial do Adulto 2**

Nas respostas dadas ao questionário, o Ad2 revelou-se ciente da importância da escrita, considerando o seu domínio como uma mais-valia, nas dimensões pessoal e profissional.

Manifestou, ainda, a consciência das suas dificuldades em relação à escrita, que, no seu entender, se deviam essencialmente à falta de prática.

Mesmo admitindo dificuldades (no uso da pontuação e do léxico), não lhe parecia que estas pudessem afetar o seu sucesso no Sistema RVCC de Nível Secundário.

Relacionou a leitura com a escrita, considerando que os hábitos de leitura contribuíam para desenvolver competências em expressão/produção escrita, pelo facto de darem acesso ao conhecimento, à informação.

Finalmente, demonstrou interesse em frequentar ofertas formativas na área específica da Língua Portuguesa, se delas tiver conhecimento.

### 5.1.3. Adulto 3

O Adulto 3 (Ad3) era também um indivíduo do sexo masculino, de idade compreendida entre os 40 e os 49 anos. Residia no Concelho de Ílhavo, tendo sempre vivido em Portugal. No momento da aplicação do questionário, encontrava-se empregado, no setor terciário (desempenhando atividades comerciais), com o estatuto de trabalhador por conta própria. Nunca tivera outra atividade profissional, nem trabalhara por conta de outrem.

Quanto às suas habilitações, declarou que tinha frequentado o 11º Ano, no ensino regular diurno, que não concluíra (Questões 5.1. e 5.2.). Afirmou que não tinha feito aprendizagens não formais, no decurso da sua atividade profissional (por não ter frequentado ações de formação promovidas por entidades patronais ou qualquer tipo de instituições). Esta não frequência de ações de formação talvez se explique pelo facto de este adulto ter trabalhado sempre por conta própria no ramo do comércio. Portanto, não respondeu às Questões 5.3.1.1. (relativa aos contextos das aprendizagens não formais) e 5.3.1.2. (relativa aos domínios das aprendizagens não formais).

Reconheceu, ainda, que tinha feito outras aprendizagens, essencialmente informais, em contexto profissional, no domínio da informática, em “*áreas de software de utilizador e de gestão*” (Questão 5.3.2.2.).

#### 5.1.3.1. Relativas à escrita e sua relação com o Sistema RVCC de Nível Secundário

Tal como os outros dois adultos, afirmou gostar de escrever (Questão 6.1.), acrescentando que “*A escrita associada à leitura foi desde muito novo parte integrante da minha vida*” (Questão 6.2.).

Referiu que costumava escrever em situações de natureza pessoal (Questão 7.2. e suas subdivisões), destacando, no entanto, os contextos profissionais que requeriam a produção escrita: “*A escrita tanto é utilizada na comunicação com outras pessoas, como também na atividade profissional na resolução e elaboração de projetos e atividades*” (Questão 7.2.2.1.). Foi vago nas indicações relativas ao tipo de textos que escrevia habitualmente: “*O texto tanto pode ser sobre a atualidade, sobre algo de interesse*

*mútuo, ou simplesmente descontraído e afável entre duas os mais pessoas.”* (Questão 7.2.2.2.).

Destacou a elaboração de projetos e os contactos com fornecedores, clientes e entidades relacionadas com a área em que desenvolvia a sua atividade profissional como situações profissionais em que tinha que mobilizar competências de comunicação escrita (Questão 7.3.1.1.). Mais uma vez, não distinguiu tipos de texto, dizendo apenas que estes variavam de acordo com o assunto ou problema a resolver, tendo em comum a necessidade de serem de *“fácil entendimento”* (Questão 7.3.1.2.).

Ao ser inquirido sobre a importância do domínio da escrita (Questão 8.1.), defendeu que *“escrever bem contribui para que quando nos estamos a expressar, a outra parte a quem se destina a mensagem compreenda melhor o que lhe tentamos transmitir”* (Questão 8.2.). Portanto, para este adulto, escrever bem era essencialmente *“alguém conseguir transmitir da melhor forma o que quer transmitir”*. Destas duas afirmações se conclui que o adulto não destacou nenhum aspeto particular do processo de escrita, considerando o sentido global do texto produzido como o mais relevante.

Considerou que não escrevia bem (Questão 9.2.), porque (Questão 9.3): *“Muitas das vezes não me consigo exprimir tão bem como me consigo exprimir oralmente”*. Esta observação permite-nos verificar que o adulto tinha consciência de que escrever não era apenas transpor para o registo escrito o que se pensava ou dizia oralmente. Compreendia que a escrita pressupunha o domínio de várias competências e a mobilização de recursos e estratégias que iam muito além da espontaneidade do registo oral.

No que dizia respeito às suas dificuldades em expressão/produção escrita (Questão 9.4.1.), selecionou apenas uma: não redigir frases bem estruturadas. De um modo geral, atribuía esta dificuldade à má preparação escolar (Questão 9.4.2.), reproduzindo uma ideia bastante comum segundo a qual a escola não contribui para o desenvolvimento cabal das competências inerentes à expressão/produção escrita.

Considerou que o fator “escrita” não iria comprometer o seu sucesso no Sistema RVCC – Nível Secundário (Questão 9.4.3.), o que é coerente com o facto de não ter identificado, em si, dificuldades de maior nas competências inerentes à escrita (apenas refere uma dificuldade, como vimos, na resposta à Questão 9.4.1.).

Nas suas respostas às perguntas sobre o dispositivo de RVCC e a demonstração de competências de acordo com o *Referencial de Competências-chave* (Questão 10 e suas subdivisões), considerou que o modo como se exprimia no registo escrito não interferiria nesse processo. Paradoxalmente, reconheceu a existência de competências específicas relacionadas com a escrita no *Referencial de Competências-chave* (RCC).

#### **5.1.3.2. Relativas à interação leitura-escrita**

Nas respostas dadas às questões sobre a leitura (Questões 11.1 e 11.2.), assegurou-nos que esta prática fazia parte da sua rotina diária, *“tanto na vida profissional, como pessoal, não só sobre a atividade, mas também sobre assuntos de meu interesse”*. Portanto, tratava-se de um adulto motivado para a leitura, nos vários domínios da sua vida, o que constitui um dado positivo, no contexto do Sistema RVCC, já que é essencial para a aquisição prévia de conhecimento essencial à abordagem dos temas propostos pelo *Referencial de Competências-Chave*, condição indispensável para o sucesso neste sistema.

Estabeleceu uma ligação de causa/efeito entre a leitura e o desenvolvimento de competências em expressão/produção escrita (Questão 12.1.), considerando que, ao ler, se aprendia automaticamente a escrever: *“Para se conseguir ler o que quer que seja, o que se pode ler, foi anteriormente escrito. Desta forma ao ler aprendemos a escrever.”* (Questão 12.2). Esta é uma ideia frequentemente veiculada, inclusivamente em contexto escolar, pelo que a sua reprodução não causa qualquer estranheza.

Considerou que a atividade que mais contribuiria para o desenvolvimento de competências em expressão/produção escrita seria reler os seus trabalhos antes de os entregar (Questão 12.3.), admitindo, assim, por um lado a sua capacidade de autoanálise e autoavaliação e, por outro, a relação íntima entre a escrita e a leitura (escrever implica sempre ler e reler o que se escreve como estratégia de melhoramento da produção textual).

Apontou o recurso à internet, a livros e a outras pessoas como soluções ideais para fazer pesquisas, a fim de adquirir saberes indispensáveis à produção de um trabalho escrito (Questão 12.4.1). Acrescentou uma referência a outro modo de aprofundar os

seus conhecimentos sobre determinado assunto: “*analizando in-loco para recolher informações*”.

Esta estratégia demonstra o espírito curioso do sujeito que valoriza a experiência vivida como modo de obter conhecimento e desenvolver competências. Por conseguinte, o Ad3 compreende que o conhecimento não se constrói apenas pela via do estudo teórico, mas também pela observação, pelo contacto com a realidade que se pretende conhecer.

#### **5.1.3.3. Relativas às ofertas formativas no âmbito da Iniciativa Novas Oportunidades para o desenvolvimento de competências em Língua Materna**

Tal como aconteceu com os adultos anteriores, constatámos que o Ad3 desconhecia a possibilidade de frequentar módulos de formação especificamente relacionados com o domínio da língua portuguesa, no âmbito do Sistema RVCC (Questões 13.1. e 13.2.).

Ao contrário dos seus colegas, não demonstrou interesse na frequência deste tipo de formação (Questão 14.1). Justificou a sua posição dizendo que “*...as formações não serão o mais importante e indispensável para concluir o RVCC, respondendo sem conhecer em concreto as ações*” (Questão 14.2.). Apesar da formulação algo confusa desta justificação, julgamos poder considerar que o Ad3 pretendia reafirmar a sua convicção de que o que conta verdadeiramente para a certificação de competências no âmbito do Sistema RVCC é a demonstração das mesmas e não o discurso adotado para esse efeito. Também nos parece que o facto de o adulto não considerar deficitário o seu desempenho em expressão/produção escrita conduz a esta tomada de posição.

#### **5.1.3.4. Síntese das principais linhas do perfil inicial do Adulto 3**

Recapitulando, o Ad3 revelou a perceção da importância da expressão/produção escrita na sua vida pessoal e profissional, identificando apenas uma dificuldade (não redigir frases bem estruturadas) que atribuiu à má preparação escolar.

À semelhança dos dois adultos anteriores, a consciência de que o Sistema RVCC de Nível Secundário valoriza a demonstração de competências em expressão/produção escrita não o levou a considerá-lo um fator condicionante da obtenção de uma certificação.

Considerou a leitura uma prática determinante para desenvolver competências em expressão/produção escrita. Em primeiro lugar, estabeleceu claramente uma relação direta entre a leitura e a escrita, ao assinalar a releitura dos seus trabalhos escritos como uma estratégia conducente ao desenvolvimento das suas competências em escrita. Em segundo lugar, reconheceu que os dois domínios comungam da mesma base de conhecimento. O que se lê foi anteriormente escrito; logo, quando o leitor passa a desempenhar o papel de escritor, já absorveu o *lido* que passa a fazer parte do *escrito*, de um modo ou outro, com maior ou menor grau de fidelidade ao conteúdo original.

Curiosamente, não demonstrou qualquer interesse em continuar a investir em formação na área específica do domínio da língua materna. Esta posição é fácil de entender, se tivermos em conta o facto de que estamos perante um adulto que se considera detentor de competências suficientes para concluir com sucesso o Sistema RVCC de Nível Secundário e capaz de continuar a desenvolver, autonomamente, as competências em falta.

#### **5.1.4. Comparação das representações iniciais dos três adultos**

Os dados apurados tornaram claro o consenso em torno da perceção da importância da expressão/produção escrita na vida pessoal e profissional destes adultos.

Relativamente ao Sistema RVCC, os adultos não consideraram as referidas competências um fator determinante para a obtenção de uma certificação, mesmo reconhecendo que este dispositivo valoriza a evidenciação de competências no domínio dos usos da língua, incluindo o registo escrito.

Todos os adultos admitiram sentir algumas dificuldades na expressão/produção escrita, encontrando, contudo, causas diferentes para explicar a origem dessas limitações: baixa escolaridade, má preparação escolar, falta de prática.

Quanto à interação leitura-escrita, estabeleceram uma relação entre estas duas atividades, realçando a importância da leitura para o desenvolvimento da competência da escrita, quer através da releitura dos textos produzidos, quer ainda pelo acesso ao conhecimento que proporciona, fator importante para enriquecer o conteúdo textual.

No que diz respeito à formação, dois dos adultos mostraram-se interessados em continuar a investir no domínio da língua portuguesa. O terceiro adulto não manifestou igual interesse.

Em suma, verificam-se muitos pontos de contacto nas representações destes adultos em relação à escrita e à importância desta no Sistema RVCC. Podemos dizer que as discrepâncias são pontuais e que os consensos predominam.

O quadro que apresentamos em seguida (Quadro 8) permite a análise comparativa que acabámos de delinear sobre as representações iniciais dos três adultos.

SÍNTESE DAS REPRESENTAÇÕES INICIAIS		
Adulto 1	Adulto 2	Adulto 3
<p><b><u>Relativas à escrita e relação desta como o Sistema RVCC</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconhecimento da importância da expressão/produção escrita na sua vida pessoal e profissional.</li> <li>- Consciência das suas dificuldades em escrita, atribuídas à sua <b>baixa escolaridade</b>.</li> </ul> <p>- Convicção de que as competências em expressão/produção escrita não constituíam fator condicionante da obtenção de uma certificação, apesar do reconhecimento de que o Sistema RVCC de Nível Secundário valoriza a demonstração dessas competências.</p> <p><b><u>Relativas à interação leitura/escrita</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Perceção de que a leitura contribui para desenvolver competências em expressão/produção escrita (<b>reler um texto permite detetar falhas e eliminá-las</b>).</li> </ul> <p><b><u>Relativas à formação</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Grande interesse em continuar a investir na sua formação, inclusivamente na área específica de Língua Portuguesa.</li> </ul>	<p><b><u>Relativas à escrita e relação desta como o Sistema RVCC</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconhecimento da importância da expressão/produção escrita na sua vida pessoal e profissional.</li> <li>- Consciência das suas dificuldades em escrita, associadas à <b>falta de prática</b>.</li> </ul> <p>- Convicção de que as de competências em expressão/produção escrita não constituíam fator condicionante da obtenção de uma certificação, apesar do reconhecimento de que o Sistema RVCC de Nível Secundário valoriza a demonstração dessas competências.</p> <p><b><u>Relativas à interação leitura/escrita</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Perceção de que a leitura contribui para desenvolver competências em expressão/produção escrita (pelo facto de dar <b>acesso ao conhecimento, à informação</b>).</li> </ul> <p><b><u>Relativas à formação</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Interesse em frequentar ofertas formativas na área específica da Língua Portuguesa.</li> </ul>	<p><b><u>Relativas à escrita e relação desta como o Sistema RVCC</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconhecimento da importância da expressão/produção escrita na sua vida pessoal e profissional.</li> <li>- Consciência das suas dificuldades em escrita, associadas à <b>má preparação escolar</b>.</li> </ul> <p>- Convicção de que as de competências em expressão/produção escrita não constituíam fator condicionante da obtenção de uma certificação, apesar do reconhecimento de que o Sistema RVCC de Nível Secundário valoriza a demonstração dessas competências.</p> <p><b><u>Relativas à interação leitura/escrita</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Perceção da leitura como uma prática determinante para desenvolver as competências relativas à escrita (relaciona diretamente o <b>desenvolvimento de competências em escrita com releitura dos trabalhos escritos</b>; reconhece que os dois domínios – leitura e escrita – comungam da mesma base de conhecimento).</li> </ul> <p><b><u>Relativas à formação</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ausência de interesse em continuar a investir em formação na área específica do domínio da Língua Portuguesa.</li> </ul>

Quadro 8 – Semelhanças e diferenças entre os adultos em termos de representações iniciais



## **5.2. Representações finais**

Terminadas as sessões presenciais, procedemos à recolha das representações finais dos adultos, através de um segundo questionário, elaborado com base no primeiro, pelos motivos que já invocámos anteriormente.

Vamos, de seguida, apresentar os perfis finais, em termos de representações, dos três adultos que conseguiram chegar ao fim do processo.

### **5.2.1. Adulto 1**

#### **5.2.1.1. Relativas à escrita e sua relação com o Sistema RVCC de Nível Secundário**

Quando inquirido sobre a sua motivação para a escrita, depois do percurso realizado no âmbito do Sistema RVCC, este adulto afirmou que sentia mais gosto por esta atividade (Questão 1.1.), sem, contudo, ter justificado a sua resposta (Questão 1.2.). Considerou também que se tinham verificado alterações no tipo de textos que produzia (Questão 2.1), tanto nas situações pessoais (Questão 2.2.1.), como nas de natureza profissional (Questão 2.2.2.). Para justificar a sua resposta, declarou: *“a elaboração dos textos é mais cuidada”* (Questão 2.2.3.).

Ora, esta justificação não indica que tenha havido mudança no tipo/género de textos produzidos pelo adulto. Isto pode ter acontecido pelo facto de o adulto não ter entendido a questão (não dando relevância à expressão “tipo/género” de texto), pensando que o que se questionava era a proficiência na elaboração de textos. Também a expressão “mais cuidada” para exprimir a mudança percecionada pelo adulto não era muito esclarecedora. Não nos dizia como é que o adulto se certificava de que essa elaboração era mais cuidada, de que elementos dispunha para chegar a essa conclusão. O adulto nada nos disse acerca de possíveis reações no contexto profissional (por exemplo, por parte dos seus pares ou das hierarquias). Dado o momento em que o Ad1 respondeu a este questionário, não podemos tampouco ter em conta o *feedback* dado pela equipa técnico-pedagógica do Sistema RVCC, pois o seu portefólio ainda não tinha sido avaliado).

Relativamente à importância de saber escrever bem, afirmava que a sua opinião tinha mudado (Questão 3.1.), não apresentando, todavia, nenhuma justificação para a sua resposta (Questão 3.4.).

Não respondeu às perguntas sobre o que significava para si escrever bem e a importância das competências em escrita para o sucesso no Sistema RVCC (Questões 3.2. e 3.3.).

Quanto à qualidade da escrita, considerava que esta tinha melhorado com a frequência do Sistema RVCC (Questão 4.1.), já que, na sua opinião, procurava *“formular as frases para que tenham mais sentido”* (Questão 4.2.). No entanto, não referiu elementos concretos que pudessem ter contribuído para essa melhoria (Questão 4.3.).

Aqui se vê como o adulto continuava a encarar a escrita como a redação de frases que se sucedem para formar um texto. Assim, parece-nos que, apesar do relevo que, na nossa intervenção didática, demos à coerência e coesão textuais, tal enfoque não constituiu razão suficiente para este adulto deixar de centrar as suas preocupações com a expressão/produção escrita numa “gramática da frase”. Pensamos que podemos relacionar esta representação com um modelo tradicional de ensino/aprendizagem da escrita que aferia a qualidade desta competência essencialmente através de aspetos locais ou de superfície (correção ortográfica, uso da pontuação e sintaxe), em detrimento de aspetos mais globais ou profundos (coerência, coesão textual, pragmática e variedade e adequação lexical).

#### **5.2.1.2. Relativas à interação leitura-escrita**

Atendendo à interação leitura-escrita, parecia-lhe que o trabalho desenvolvido no âmbito do Sistema RVCC lhe tinha dado mais gosto pela leitura (Questão 5.1.), tendo apresentado a seguinte justificação: *“Ao fazer o processo tive que consultar livros e informação na internet”* (Questão 5.2.). Portanto, o adulto destacou a leitura como meio de obter informação, como modo de adquirir saberes indispensáveis à expressão/produção escrita, sem deixar de associar essa função instrumental da leitura ao interesse e prazer que esta atividade lhe proporcionava.

Era, ainda, sua convicção que o trabalho sobre a escrita desenvolvido no âmbito do Sistema RVCC tinha mudado a sua opinião sobre a relevância da pesquisa de informação para a qualidade dos textos produzidos (Questão 6.1.) e também da releitura dos textos produzidos para melhorar a qualidade dos mesmos (Questão 6.2.). Não justificou as suas respostas (Questão 6.3.), pelo que não ficou claro em que se traduziam essas mudanças de opinião. Isto revela uma reduzida consciencialização sobre o que aprendeu, ou, pelo menos, alguma dificuldade em identificar e exprimir esse metaconhecimento.

Por conseguinte, apenas podemos considerar que esta mudança de opinião é sinónimo de uma valorização da leitura e da releitura para aperfeiçoar as competências de escrita.

#### **5.2.1.3. Relativas à formação**

Quanto ao Sistema RVCC, o adulto deixou uma sugestão para a melhoria dos procedimentos: *“A correção dos trabalhos devem ser feitas a medida que são entregues”* (Questão 7.1.).

Esta apreciação revelava que o Ad 1 teria sentido a falta de um acompanhamento regular e mais individualizado ao longo do processo, que permitisse a revisão e a reescrita/melhoria dos textos produzidos, essenciais não só para melhorar a qualidade dos mesmos, mas também para desenvolver competências em expressão/produção escrita.

É de referir que não foi possível fazer o acompanhamento dos adultos exatamente nestes moldes por motivos que se prendem com o funcionamento deste Processo, que conta com uma equipa técnico-pedagógica muito reduzida. No caso concreto do Centro no qual o nosso estudo ocorreu, a equipa era constituída por dois profissionais de RVCC e quatro formadores (um de cada Área de Competências-Chave e um quarto para Língua Estrangeira) para todo o universo de adultos a frequentar o Sistema RVCC – Nível Secundário. Isto leva-nos a considerar extremamente importante o reforço das equipas como condição indispensável para o aumento da qualidade do Sistema.

Finalmente, o Ad 1 declarou que tencionava prosseguir a sua formação (Questão 8), até porque: *“todos os dias estou a aprender e a nível profissional tenho de andar a par da evolução da tecnologia”* (Questão 8.1.).

Esta resposta mostrava não só o interesse do adulto pela aprendizagem e a motivação para esta, mas também a noção da importância desta postura como modo de enfrentar as vicissitudes do domínio profissional. Revelava, ainda, a sua preocupação com a atualização em função da evolução da tecnologia, partilhada pela maioria da população adulta que se depara com este desafio em todos os contextos de vida, mas, acima de tudo, no exercício da profissão.

#### **5.2.1.4. Síntese das principais linhas do perfil final do Adulto 1**

Como se pode ver pelas respostas dadas pelo Ad 1, o balanço que fez do Processo, no que diz respeito ao desenvolvimento de competências de expressão/produção escrita em língua materna, foi positivo. Apesar disso, não deixou de lamentar a falta de um apoio mais regular e individualizado por parte da equipa, que acompanhasse o seu trabalho à medida que este fosse sendo produzido.

Considerou que, depois da intervenção didática, houve mudanças no modo como passou a encarar a escrita e a leitura, que se traduziram numa valorização destas atividades, não só no contexto pessoal, mas também no domínio profissional. No entanto, ainda demonstrou uma visão estreita do que seria escrever com qualidade, restringindo o conceito à construção frásica, que é apenas um dos elementos que definem a correção ou adequação do registo escrito. Não fez qualquer alusão à coerência e coesão textuais, aspetos a que demos primazia na intervenção didática.

Como já afirmámos anteriormente, isto mostra como certas ideias associadas à proficiência no domínio da escrita estão profundamente enraizadas nas representações dos adultos, designadamente a preponderância de aspetos como a ortografia, a pontuação e a sintaxe.

É, ainda, de realçar o facto de não responder quando se lhe pergunta se a sua opinião relativamente à relação entre a escrita e o sucesso no Sistema RVCC se alterara.

Tal omissão deixa-nos supor que continua a não ver nenhuma ligação entre a proficiência no domínio da escrita e o sucesso num processo deste tipo.

Finalmente, declarou que tencionava prosseguir a sua formação, mostrando-se motivado para uma aprendizagem sustentada ao longo da vida, suscitada essencialmente pelas exigências da evolução tecnológica e o crescimento profissional.

## **5.2.2. Adulto 2**

### **5.2.2.1. Relativas à escrita e sua relação com o Sistema RVCC de Nível Secundário**

Este adulto começou por afirmar que a sua motivação para a escrita tinha aumentado depois da frequência do Sistema RVCC (Questão 1.1.), acrescentando que *“no fim de tanto trabalho toma-se-lhe o gosto”* (Questão 1.2.). Assim, para ele, a prática da escrita contribuía para o desenvolvimento do gosto pela escrita. Isto revela a importância da motivação pessoal num processo desta natureza. Depois, o regresso dos adultos a um contexto de aprendizagem organizado que valoriza as aprendizagens não formais e informais é favorável ao incremento do interesse por uma atividade – a escrita – que tem um elevado potencial de desenvolvimento pessoal e profissional. Finalmente, a qualidade do acompanhamento dado no âmbito da intervenção didática (embora o tivesse sentido como escasso) foi outro fator marcante que o adulto teve em consideração.

Quanto aos seus hábitos de escrita, declarou que, depois da frequência do Sistema RVCC, tinha registado alterações no tipo de textos que produzia (Questão 2.1), em situações pessoais (Questão 2.2.1.) e profissionais (Questão 2.2.2.). Atribuiu estas modificações à intervenção da equipa pedagógica: *“Porque devido a algumas dicas das professoras resolvi modificar certo trabalho de escrita”* (Questão 2.2.3.).

Na realidade, a justificação fornecida pelo adulto nada nos dizia sobre modificações nos tipos/géneros de textos por ele produzidos. No entanto, a sua resposta, na qual valorizava o acompanhamento recebido, permitiu-nos deduzir que a passagem por este processo tinha alterado alguns aspetos das suas práticas de escrita,

nomeadamente no que dizia respeito à revisão dos textos produzidos e aos elementos sobre os quais esta incidia.

Quando questionado sobre a importância de saber escrever bem (Questão 3.1.), o que significava escrever bem (Questão 3.2.) e a relevância das competências em expressão/produção escrita para o sucesso no Sistema RVCC (Questão 3.3.), afirmou que a sua opinião tinha mudado (Questão 3.4.), apresentando a seguinte justificação: *“Só com uma bôa escrita se consegue fazer bons trabalhos”* (Questão 3.4.). No fundo, reconhece a importância das competências em expressão/produção escrita para o sucesso no Sistema RVCC.

Em relação à qualidade da sua escrita, considerou que esta tinha melhorado com a frequência deste modelo de formação (Questão 4.1.). A explicação que forneceu para comprovar essa melhoria assentava na reflexão sobre questões inerentes à escrita: *“Escrevo bastante melhor porque refleti sobre os assuntos, as vírgulas e os parágrafos”* (Questão 4.2.).

É de salientar que, nesta justificação, o adulto referiu aspetos superficiais da escrita (uso correto da pontuação), mas também aspetos de organização global do texto, como é o caso da criação de parágrafos (importante para a organização das ideias – coerência e coesão – e também para a sua hierarquização) e ainda da reflexão sobre os assuntos a tratar nos textos produzidos.

Para indicar que aspetos do trabalho contribuíram para melhorar a sua escrita (Questão 4.3.), referiu as *fichas* pedidas pela formadora de CLC, entenda-se: os trabalhos escritos com guião, realizados nas sessões presenciais.

Esta resposta denotava a manifesta necessidade de acompanhamento individualizado, a percepção de que essa orientação facilitaria o trabalho exigido ao adulto no Sistema RVCC, ao mesmo tempo que evidenciava uma visão demasiado “escolar” perante um processo que se afirma em rotura com esse paradigma. Com efeito, o produto final deste modelo formativo é uma *história de vida* sob a forma de *Portefólio Reflexivo de Aprendizagens*, não um *arquivo* de trabalhos avulsos sobre temas dados. Portanto, o acompanhamento é necessário e desejável, mas deve orientar o adulto para a elaboração de um trabalho com um cunho pessoal, reflexivo, coeso e coerente.

O Processo fomenta a total liberdade de expressão do adulto dentro da metodologia *história de vida/balanço de competências*. Essa liberdade está na escolha dos conteúdos a incluir no *Portefólio*, no discurso sobre esses conteúdos e na organização da informação fornecida pelo adulto. Portanto, há que conciliar o apoio e direção por parte da equipa com a autonomia do adulto.

#### **5.2.2.2. Relativas à interação leitura-escrita**

Também o Ad 2 considerou que o trabalho desenvolvido no âmbito do Sistema RVCC lhe tinha dado mais gosto pela leitura (Questão 5.1.), *“Devido a ter feito algumas pesquisas e verificar que as mesmas só me valorizaram”* (Questão 5.2.).

Afirmou que esse trabalho tinha mudado a sua opinião sobre a relevância da pesquisa de informação (Questão 6.1.) e da releitura dos textos produzidos (Questão 6.2.) para a qualidade dos mesmos, apresentando uma justificação muito vaga: *“a leitura só veneficia a nossa cultura”* (Questão 6.3.).

Estamos, mais uma vez, perante uma afirmação que revela que este adulto perceciona a leitura como uma forma de acesso à informação, em geral, e àqueles saberes considerados de maior valor que habitualmente se designam por *cultura*, em particular.

#### **5.2.2.3. Relativas à formação**

Considerava que a formação ministrada no âmbito do Sistema RVCC tinha sido insuficiente e que devia ter sido complementada por outra oferta formativa que não específica (Questão 7: *“Devia-se completar com alguma formação recebida”*).

Relembramos que, de facto, este grupo não beneficiou de Formação Complementar, o que, no caso de alguns destes adultos, representou numa oportunidade perdida de desenvolvimento acrescido de competências, entre as quais as de expressão/produção escrita.

O Ad2 também manifestou interesse em continuar a investir na sua formação (Questão 8). Nas suas palavras: *“Tudo o que me valorize, estarei sempre disponível”* (Questão 8.1.)

#### **5.2.2.4. Síntese das principais linhas do perfil final do Adulto 2**

As respostas dadas pelo Ad2 permitem-nos concluir que o processo foi, para si, muito positivo, permitindo o desenvolvimento de competências de comunicação escrita em língua portuguesa. Passou a compreender as atividades de escrita e de leitura de uma outra forma, atribuindo-lhes relevância, não só no contexto pessoal, como no domínio profissional.

Realçou a importância do apoio dado pela equipa pedagógica, em função das dificuldades sentidas. De facto, este dispositivo apela essencialmente à autonomia do aprendente, por isso nem sempre proporciona o auxílio desejado por adultos pouco autónomos em contextos educativos e/ou com competências lacunares.

Reconheceu a importância da escrita para o sucesso no Sistema RVCC, mostrando compreender que a qualidade dos trabalhos produzidos também tem em conta competências inerentes à expressão/produção escrita.

É de notar, ainda, a disponibilidade para a aprendizagem, quando manifesta o interesse pela Formação Complementar e por outros processos formativos de que viesse a ter conhecimento.

### **5.2.3. Adulto 3**

#### **5.2.3.1. Relativas à escrita e sua relação com o Sistema RVCC de Nível Secundário**

No caso deste adulto, à semelhança do que se verificou com os anteriores, tornou-se maior a motivação para a escrita depois da participação na intervenção didática levada a cabo no âmbito do Sistema RVCC (Questão 1.1.): *“Ao desenvolver-mos o trabalho solicitado no RVCC automaticamente a escrita foi o instrumento mais utilizado, servindo para um reavivar da escrita.”* (Questão 1.2.).



Aqui se vê como o adulto destaca o papel instrumental da escrita num trabalho desta natureza (a elaboração de um *Portefólio* no âmbito do Sistema RVCC). Com efeito, para estes adultos este papel é o que mais facilmente associam à escrita, já que, nos seus contextos de vida – profissional, pessoal, social – é o que predomina. Para além deste aspeto, a afirmação do adulto de que a escrita é o “instrumento mais utilizado” revela o reconhecimento, mesmo que indireto, da importância desta competência no Sistema RVCC.

Considerou não ter havido alterações relativamente aos textos que produzia (Questão 2.1), nem em situações pessoais (Questão 2.2.1.), nem nas profissionais (Questão 2.2.2.), tendo acrescentado que a sua atividade profissional “*tem estado parada*” (Questão 2.2.3.).

Afirmou que a sua opinião sobre a importância de saber escrever bem não se tinha modificado, apesar do trabalho feito sobre a escrita (Questão 3.1.). O que tinha mudado era o que significava para si escrever bem (Questão 3.2.) e a importância que atribuía às competências em expressão/produção escrita para o sucesso no Sistema RVCC (Questão 3.3.). Para explicitar o que se modificara na sua perceção da importância dessas competências, dá a seguinte justificação: “*Quanto melhor for a escrita que se emprega melhor é a compreensão para quem nos lê*” (Questão 3.4.). Com esta resposta não nos indica, concretamente, em que mudou a sua forma de encarar a escrita. Realça, contudo, a relação entre a qualidade da escrita e a decodificação por parte do leitor. Para este adulto, escrever bem significa socorrer-se de todos os mecanismos que tornem a mensagem clara para o interlocutor.

Quanto à qualidade da sua escrita, considerou que esta não se tinha alterado com a frequência do Sistema RVCC (Questão 4.1.). A explicação acaba por não o ser, já que apenas repete tautologicamente que a qualidade da sua escrita se manteve (Questão 4.2.). Quando questionado sobre as causas que o impediram de melhorar as suas competências neste domínio, afirma o seguinte: “*A nível de escrita penso que mantenho o nível que trazia antes do RVCC*” (Questão 4.4.).

Parece-nos que o que sucede é que o Ad 3 pensava que já escrevia com bastante correção antes de iniciar a frequência do Sistema RVCC. No questionário inicial, apontou

como única dificuldade a construção frásica. Conjugando esta ideia prévia com a brevidade do período de sessões presenciais, não houve, do ponto de vista do adulto, espaço para o desenvolvimento de competências.

#### **5.2.3.2. Relativas à interação leitura-escrita**

Ao contrário dos outros dois, este adulto declarou que o trabalho desenvolvido no âmbito do Sistema RVCC não tinha alterado o seu gosto pela leitura (Questão 5.1.), apresentando como justificação: *“Sou uma pessoa que todos os dias lê e interpreta documentos”* (Questão 5.2.).

No entanto, afirmou que o trabalho desenvolvido sobre a escrita no âmbito do Sistema RVCC tinha alterado as suas perspetivas sobre a relevância da pesquisa de informação (Questão 6.1.) e da releitura dos textos produzidos para a respetiva qualidade (Questão 6.2.): *“Quanto mais e melhor for a nossa leitura, melhor é a compreensão para os assuntos pedidos no RVCC* (Questão 6.3.).

Por conseguinte, relacionou a quantidade e a qualidade de textos lidos com a compreensão dos temas propostos pelo Sistema RVCC. Deste modo, mostrou que entendia a leitura como uma prática que possibilita o acesso à informação, imprescindível para o enriquecimento dos conteúdos produzidos no âmbito deste Sistema. Revelou a tomada de consciência de que, para ter uma ampla compreensão de determinado assunto, é necessário ler muito, sem descurar a qualidade daquilo que se lê.

#### **5.2.3.3. Relativas à formação**

A sua opinião sobre o Processo RVCC, tal como foi desenvolvido no contexto concreto em que o vivenciou, era muito favorável: *“O Processo foi muito bem elaborado pelos formadores. Por este facto tudo tem corrido muito bem”* (Questão 7).

Na sua resposta à última pergunta (Questão 8), o Ad3 revelou a intenção de continuar a investir na sua formação. No seu caso, tinha uma área muito específica em vista: *“Depois do RVCC vou tentar seguir estudos na área do turismo náutico”* (Questão

8.1.). Esta atitude demonstra o interesse do adulto pela formação, o seu espírito empreendedor, característica a valorizar no contexto atual.

#### **5.2.3.4. Síntese das principais linhas do perfil final do Adulto 3**

A análise das respostas deste adulto permitiu-nos concluir que o mesmo sentiu que o Sistema RVCC tinha concorrido para o acréscimo da sua motivação para a escrita. Contudo, não pensou que tivesse contribuído para o desenvolvimento das suas competências em expressão/produção escrita em língua materna, nem para aumentar o seu gosto por esta e pela leitura. Tampouco se alterou a sua visão sobre as atividades da escrita e da leitura nos contextos pessoal e profissional.

Apesar disso, atribuiu importância à escrita para o sucesso no Sistema RVCC, sobretudo pelo facto do objeto/instrumento de avaliação assumir a forma de um documento escrito.

Paralelamente, fez um balanço muito positivo da forma como o Sistema RVCC de Nível Secundário que frequentara tinha sido organizado.

Manifestou, também, a vontade de continuar a aprender, privilegiando uma área de interesse muito específica.

#### **5.2.4. Comparação das representações finais dos três adultos**

Em seguida, apresentamos, sob a forma de quadro, uma síntese das representações finais dos adultos:

SÍNTESE DAS REPRESENTAÇÕES FINAIS		
Adulto 1	Adulto 2	Adulto 3
<p><b><u>Relativas à escrita e relação desta como o Sistema RVCC</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Balanço positivo do Processo, relativamente ao desenvolvimento de competências em expressão/produção escrita em língua portuguesa.</li> </ul> <p><b><u>Relativas à interação leitura/escrita</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Efeito positivo da intervenção didática sobre a sua motivação para a escrita.</li> <li>- Contributo da intervenção didática para a valorização da escrita e a leitura, não só no contexto pessoal, como no domínio profissional.</li> <li>- Reconhecimento de mudança na percepção da importância da escrita, reduzindo, contudo, o conceito de escrever bem à construção frásica.</li> <li>- Ausência de resposta no que se referia à mudança de opinião sobre a relação entre o desempenho em expressão/produção escrita e o sucesso no Sistema RVCC.</li> </ul> <p><b><u>Relativas à formação</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Referência à falta de apoio sistemático e individualizado do trabalho, à medida que este foi sendo produzido.</li> <li>- Interesse em prosseguir a sua formação, motivado pelas exigências profissionais</li> </ul>	<p><b><u>Relativas à escrita e relação desta como o Sistema RVCC</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Balanço positivo do Processo, relativamente ao desenvolvimento de competências em expressão/produção escrita em língua portuguesa.</li> </ul> <p><b><u>Relativas à interação leitura/escrita</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Efeito positivo da intervenção didática sobre a sua motivação para a escrita.</li> <li>- Contributo da intervenção didática para a valorização da escrita e a leitura, não só no contexto pessoal, como no domínio profissional.</li> <li>- Reconhecimento de mudança na percepção da importância da escrita para o sucesso no Sistema RVCC, compreendendo que a qualidade dos trabalhos produzidos também se afere pelas competências inerentes à expressão/produção escrita.</li> </ul> <p><b><u>Relativas à formação</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Referência à importância do apoio sistemático e individualizado dado pela equipa pedagógica, em função das dificuldades sentidas neste Processo.</li> <li>- Interesse pela formação complementar e por outros processos formativos que venham a surgir.</li> </ul>	<p><b><u>Relativas à escrita e relação desta como o Sistema RVCC</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Contributo nulo do Sistema RVCC para o desenvolvimento das suas competências em expressão/produção escrita em língua materna e a sua motivação para esta e para a leitura.</li> </ul> <p><b><u>Relativas à interação leitura/escrita</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Efeito positivo da intervenção didática sobre a sua motivação para a escrita.</li> <li>- Ausência de mudança na percepção da relevância das atividades de escrita e de leitura nos contextos pessoal e profissional.</li> <li>- Reconhecimento de mudança na percepção da importância da escrita para o sucesso no Sistema RVCC, sobretudo pelo facto do objeto/instrumento de avaliação assumir a forma de um documento escrito.</li> </ul> <p><b><u>Relativas à formação</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Balanço muito positivo da forma como o Sistema RVCC de Nível Secundário que frequentara tinha sido organizado.</li> <li>- Interesse em prosseguir a sua formação, privilegiando uma área muito específica.</li> </ul>

**Quadro 9 – Semelhanças e diferenças entre os adultos em termos de representações finais**

A observação do quadro permite-nos concluir que todos os adultos fizeram um balanço positivo da experiência vivida durante a frequência do Sistema RVCC.

Todos consideraram que tinha havido uma mudança na motivação para a escrita, despoletada pela frequência deste Sistema.

Adicionalmente, os Adultos 1 e 2 consideraram que a sua perceção da relevância das atividades de escrita e de leitura nos contextos pessoal e profissional sofreu alterações. Também consideraram que o trabalho desenvolvido tinha contribuído para o desenvolvimento das suas competências em expressão/comunicação escrita.

Quanto à intervenção didática, apenas o Ad3 rejeitou qualquer impacto que conduzisse à valorização da escrita e da leitura, considerando que tinha mantido as competências que já detinha.

Outro aspeto importante a salientar é o facto de os adultos terem compreendido que o sucesso no Sistema RVCC também depende da qualidade dos trabalhos produzidos, aspeto que se afere pelo reconhecimento de competências inerentes à expressão/produção escrita.

Em relação à formação ministrada no âmbito do Sistema RVCC, o Ad 1 lamentou a falta de apoio que sentiu, problema esse que decorre do modo como o Processo é operacionalizado neste e noutros Centros Novas Oportunidades, como já referimos. Por sua vez, o Ad2 mostrou-se grato pelo apoio de que tinha beneficiado, fator que, no seu entender, tinha contribuído para a superação de algumas das suas dificuldades. O Ad3 elogiou o trabalho da equipa, considerando a sua intervenção adequada.

Todos os adultos pretendiam continuar a investir na sua formação pessoal, demonstrando, assim, abertura perante os desafios da contemporaneidade que passam, como sabemos, pelo aumento e diversificação das qualificações dos cidadãos.

### **5.3. Síntese da evolução das representações**

De um modo geral, as expectativas iniciais dos três adultos relativas ao Sistema RVCC não foram defraudadas e, por isso, o balanço que fizeram no final das sessões presenciais foi positivo.

Os adultos salientaram o apoio por parte da equipa como um fator determinante, quer pela positiva (dois sentiram que tinha sido suficiente e benéfico), quer pela negativa (um considerou que tinha sido insuficiente e intermitente ao longo do processo).

Houve consenso quanto à relação entre a experiência dos adultos inscritos neste dispositivo formativo e envolvidos na intervenção didática e o desenvolvimento da motivação pela escrita. Sabendo como a motivação é fundamental para qualquer processo de aprendizagem, não podemos deixar de realçar a relevância deste dado.

Quanto às representações em relação à escrita, verificou-se uma evolução favorável no sentido em que se incrementou, predominantemente, a valorização desta prática, com a concomitante tomada de consciência da importância da qualidade dos produtos escriturais, tanto no contexto pessoal como profissional.

Na relação entre as competências de escrita e o sucesso no Sistema RVCC, houve uma evolução no sentido em que todos os adultos passaram a reconhecer a escrita como um fator com algum peso. Como vimos, nas respostas ao questionário sobre as representações iniciais, verificara-se alguma ambivalência relativamente a essa relação. Por um lado, os adultos pensavam que a escrita ocorria associada a competências a validar no âmbito do Sistema RVCC. Por outro, consideravam que as lacunas evidenciadas neste domínio não seriam impeditivas do sucesso no Processo, pelas razões que enunciaram.

Já nas respostas ao questionário sobre as representações finais, os adultos revelaram uma mudança na perceção da importância das suas competências na expressão/produção escrita, quer porque o instrumento de avaliação assumia a forma escrita (o *Portefólio Reflexivo de Aprendizagens*), quer porque as competências evidenciadas podiam ser mais facilmente identificadas, se a escrita se caracterizasse pela correção e adequação.

Quanto à interação leitura-escrita, antes da intervenção didática os adultos já demonstravam consciência da sua importância, pelo que não houve alterações a registar nas suas representações sobre este aspeto. Todos encaravam a leitura como um meio de aceder ao conhecimento, fomentando a valorização pessoal. Consideravam-na, ainda, como uma atividade que permitiria desenvolver competências em expressão/produção escrita.

Resta-nos apontar um aspeto que dificultou a análise da evolução das representações dos adultos. Nas questões abertas do segundo questionário, que nos

permitiria apurar as representações finais, as afirmações dos adultos pecaram por serem demasiado imprecisas, por não explicitarem de modo claro o âmbito ou a natureza das mudanças percebidas. Isto pode entender-se à luz de uma certa dificuldade em exprimir a tomada de consciência do conhecimento que evoluiu (um discurso que é incapaz de traduzir o metaconhecimento), sem que isso signifique ausência dessa mesma evolução.

Veremos, em seguida, a implicação destas representações no desempenho dos adultos.

#### **5.4. Desempenho inicial**

Relembramos que os dados analisados nesta fase foram recolhidos a partir do primeiro texto elaborado pelos adultos participantes no nosso estudo.

A produção desse texto ocorreu no primeiro momento de confronto com o RCC, em que lhes foram apresentados todos os temas correspondentes ao *Domínio de Referência 1 – Contexto Privado* de todos os Núcleos Geradores da três Áreas de Competências-Chave e fornecidos instrumentos com os tópicos enumerados por tema, inclusivamente com sugestões de trabalho. Estes instrumentos foram elaborados pela equipa técnico-pedagógica e constituem uma versão mais acessível de todos os conteúdos que figuram no RCC. Têm como objetivo primordial tornar o mais claro possível o tipo de competências que o adulto deve evidenciar de acordo com as suas experiências de vida.

Cada adulto tinha, então, que escolher um desses temas e escrever, de forma autónoma, um texto sobre ele, com uma extensão máxima de duas páginas. Os formadores apenas poderiam prestar esclarecimentos pontuais solicitados durante a sua elaboração. No entanto, o adulto podia recorrer aos documentos fornecidos (RCC, Guia de Operacionalização, instrumento facilitador de compreensão do RCC).

Para fazer o *Diagnóstico de competências*, recorreremos a grelhas de registo relativas ao desempenho em produção/expressão escrita para cada adulto participante no nosso estudo, já mencionadas, enumerando tanto as competências identificadas, como as lacunas/pontos fracos evidenciados.

A partir da análise destes registos, foi-nos possível elaborar para cada adulto o perfil que apresentamos em seguida.

#### **5.4.1. Adulto 1**

O Ad1 redigiu um texto de uma página subordinado ao tema *Comunicações rádio*.

Muito provavelmente, esta escolha foi determinada pelo facto de usar habitualmente o telemóvel e conhecer a tecnologia a ele associada. Segundo Hidi e Boscolo (2006), a seleção de temas para a produção de textos escritos é condicionada por fatores como a relevância que o escrevente lhes atribui e a sua perceção do domínio do conhecimento que a eles associa.

Por outro lado, não podemos esquecer que o Sistema RVCC obriga os adultos neles inscritos a abordar, por escrito, temas relacionados com a sua experiência de vida e as aprendizagens informais ou não formais realizadas.

Em relação a este tema, comum às ACC de STC e CLC, os tópicos fornecidos pelos materiais de apoio correspondiam aos respetivos critérios de evidência (CE). Lembramos que cada CE da ACC representa uma das dimensões da respetiva área: assim, o CE 1 de STC diz respeito a *Sociedade*, o CE 2 a *Tecnologia* e o CE 3 a *Ciência*. O mesmo sucede com CLC, cujos critérios (CE 1, CE 2 CE 3) correspondem respetivamente aos eixos *Cultura*, *Língua e Comunicação*.

O Quadro 10 reproduz a informação fornecida ao adulto antes da elaboração do texto:



Núcleo Gerador "TIC"	
DR1 – Comunicações rádio	
STC	CLC
CE 1 – Uso e exploração de funções de objetos tecnologicamente avançados que fazem recurso às comunicações rádio atendendo aos perfis sociais dos indivíduos.	CE 1 – Reconhecimento das múltiplas funcionalidades e aplicações no quotidiano das TIC.
CE 2 – Resolução de problemas relacionados com as comunicações à distância (rádio, televisão, telemóvel, telefone fixo).	CE 2 – Compreensão e distinção das diferentes formas de utilização da língua e respetivos símbolos e códigos face às TIC emergentes.
CE 3 – Conhecimento das bases científicas nas comunicações rádio: ondas eletromagnéticas e eletrónica.	CE 3 – Comunicação através dos meios tecnológicos disponíveis em contexto privado.
Sugestões	
Como se utilizam as diferentes funcionalidades do telemóvel? Quem o faz? O telemóvel dá status social? Como irá ele evoluir? Irá interferir nas relações sociais? Quais os componentes "físicos" dos telemóveis? Como funciona? Quais as potencialidades e limitações das diferentes redes? Onde se encontram as ondas eletromagnéticas? Quais as suas características e como se relacionam?	Costumo utilizar telemóvel? De que forma? De que forma este meio de comunicação evoluiu para dar resposta às necessidades da sociedade portuguesa? Qual a relação do telemóvel com lazer e acesso à cultura? Quais as vantagens do uso do telemóvel? Que símbolos e códigos conheço? Que funcionalidades (exemplo do envio de um SMS ou de um <i>email</i> )?

**Quadro 10 – Critérios de evidência/Sugestões de trabalho das ACC de CLC e STC para o tema *Comunicações rádio***

O Ad1 produziu um primeiro texto (doravante designado por T1Ad1) sem fugas ao tema, essencialmente expositivo e integrado no subgénero *personal essay* (Beaugrande, 1984: 110), em que o conhecimento produzido se baseia na experiência pessoal (daí a referência aos usos do telemóvel por parte do adulto em contexto pessoal e profissional). O texto produzido também poderia ser classificado como *property based* (Sanders & Schilperoord, 2006), no sentido em que, basicamente, enumerava características diversas do telemóvel.

Em termos de progressão semântica, partia de uma afirmação de carácter geral para providenciar informação mais específica e, simultaneamente, afluía o formato em pirâmide (Beaugrande, 1984: 110): o escrevente apresentava um tema (novas tecnologias/telemóvel), seguido de uma tese (estão a mudar a vida das pessoas), confirmada com o recurso à exemplificação (falta de privacidade, novas linguagens decorrentes do uso desta tecnologia). Contudo, a fundamentação era pouco consistente, sobretudo no que dizia respeito ao reforço da tese no final do texto. É ainda de referir que, num texto de cariz

expositivo, *property based*, como é o caso deste, é ativada a memória semântica, o que pode explicar a tendência para a listagem de propriedades ou características.

#### 5.4.1.1. Coerência

Como já afirmámos, a coerência, também designada por *conectividade conceptual*, “resulta da interação entre os elementos cognitivos apresentados pelas ocorrências textuais e o nosso conhecimento do mundo” (Mateus *et al.*, 2003: 115).

No Quadro 11, apresentamos os resultados da análise do T1Ad1 relativamente a este aspeto:

Coerência	Desempenho observado
<b>Adequação aos tópicos do tema</b>	Forneceu informação pertinente, focando os tópicos:
- Princípio da relevância	- impacto da tecnologia na vida das pessoas (em geral, com referência particular ao telemóvel); - usos diferenciados e funcionalidades do telemóvel; - novas linguagens associadas a esta tecnologia.
<b>Continuidade temática/progressão semântica</b>	Manteve o tema constante. Evidenciou progressão semântica (renovando informação ao longo do texto).
<b>Princípio da não contradição</b>	Respeitou:
<b>Princípio da não tautologia</b>	- o princípio da não contradição: no texto produzido, não foram identificadas contradições.
<b>Princípio da não redundância</b>	- o princípio da não tautologia: no texto produzido, não foram identificadas tautologias. - o princípio da não redundância: no texto produzido, não foram identificadas redundâncias.
<b>Organização em parágrafos</b>	Produziu um texto com oito parágrafos, sete dos quais assinalavam uma mudança de tópico.

**Quadro 11 – Aspetos positivos do perfil inicial do Adulto 1 em coerência**

Estes dados revelam que o Ad1 produziu um texto coerente, na medida em que abordava um tema de forma constante, produzindo informação nova, relativamente à fornecida anteriormente.

A informação apresentada era relevante, em conformidade com os tópicos sugeridos pelos formadores. Aliás, acreditamos que a (pré)existência dos tópicos condiciona fortemente, não apenas o conteúdo produzido, mas também a estrutura do

texto, impedindo o adulto de fugir ao tema, apoiando a progressão semântica (os tópicos sugerem a informação nova que deve ser introduzida). Contudo, a relevância do conteúdo referido também vai depender do repertório informativo armazenado na memória do adulto, das suas experiências de vida, do seu conhecimento do mundo.

Cremos que a existência do documento orientador com tópicos de elevada especificidade também permitiu ao Ad1 respeitar mais facilmente os princípios da não contradição, da não redundância e da não tautologia.

Quanto à organização em parágrafos, os mesmos têm uma extensão adequada, o que impede que estes segmentos textuais se tornem *pesados*<sup>29</sup>, o que poderia dificultar a leitura ou conduzir o leitor ao desinteresse (Beaugrande, 1984: 305).

No Quadro 12, descrevemos as lacunas que observámos no T1Ad1, em termos de coerência:

Coerência	Desempenho observado
<b>Adequação aos tópicos do tema</b>	A informação produzida era insuficiente: os tópicos <i>Controlo da privacidade</i> (Seg3) e <i>Novas linguagens</i> (Seg6) foram abordados de uma forma meramente descritiva e superficial.
<b>Continuidade temática/ progressão semântica</b>	Verificaram-se algumas discontinuidades temáticas: - a informação relativa ao tema surgiu meramente enumerada, de uma forma estanque, não se explorando as ligações entre os vários tópicos seleccionados; - Constatou-se o afastamento de segmentos textuais semanticamente próximos, intercalados por outros distantes do ponto de vista do conteúdo.
<b>Organização em parágrafos</b>	Observou-se a falta de indentação dos parágrafos, o que dificultou a sua identificação. Um dos parágrafos produzidos continha dois tópicos diferentes (usos em contexto privado/usos em contexto profissional).

**Quadro 12 – Aspetos negativos do perfil inicial do Adulto 1 em coerência**

Na nossa interpretação, o facto de a informação produzida ser insuficiente deriva do tempo disponibilizado para a produção textual ser limitado, numa fase inicial do Processo em que os adultos acabaram de tomar contacto com os temas a abordar no seu

<sup>29</sup> Beaugrande utiliza o princípio de *heaviness* (um dos sete princípios do processamento linear) na sua análise do discurso para significar “gradations of importance, emphasis, focus, length, salience, or novelty, in the sense that these all draw a ‘heavier’ load on processing (Beaugrande, 1984:153).

decurso e ainda não têm muita prática de escrita. Por outro lado, em atividades de escrita condicionadas, como é o caso desta, o escrevente faz apenas uso da informação armazenada na sua memória, não podendo recorrer a outras fontes, como as bibliográficas, quer através de documentos pessoais, livros ou internet.

A Figura 1 permite-nos visualizar a estrutura do texto, composto por oito segmentos que não correspondem inteiramente aos oito parágrafos:

ESTRUTURA DO T1Ad1 - CORRESPONDÊNCIA PARÁGRAFOS/SEGMENTOS TEXTUAIS							
Seg1	Seg2	Seg3	Seg4	Seg5	Seg6	Seg7	Seg8
¶ 1, 2	¶ 3	¶ 4	¶ 5	¶ 6	¶ 6'	¶ 7	¶ 8
Impacto	Funções	Controlo da privacidade	Usos: Privado profissional	Excessiva dependência Dos jovens	Novas linguagens	Operadoras	Tecnologia

**Figura 1 – Estrutura do T1Ad1**

Analisando a figura, constatamos que há descontinuidade temática na abordagem de aspetos menos positivos inerentes ao uso do telemóvel, na perspetiva do Ad1. Os Segmentos 3 e 5 (relativos a consequências nefastas desta nova tecnologia, como a falta de privacidade, o controlo que exercem sobre a vida das pessoas, a excessiva dependência dos jovens), 6 (relativo às novas linguagens que constituem uma espécie de “dialeto”) e 7 (tratando de políticas económicas das operadoras) deviam ocorrer no texto em proximidade e não truncados pelo Segmento 4 (que diz respeito aos usos, que por sua vez se relacionam com as funcionalidades do telemóvel).

É ainda visível a falta de relação claramente explicitada entre as novas linguagens e o papel das operadoras. Só através de um processo de inferência o leitor compreende que o AD1 pretendia estabelecer uma relação de causa/efeito entre os pacotes convidativos de SMS grátis, destinados aos jovens, e o uso massivo de novas linguagens e símbolos, que vê como prejudicial. Esta relação não ficou clara no texto e, como sabemos, no registo escrito, por não haver um contexto que nos permita recuperar informação pouco clara, tudo tem que ser inequivocamente (tanto quanto possível) explicitado.

De um modo geral, o adulto inicia um novo parágrafo quando há mudança de tópico, exceto numa ocasião, correspondendo ao parágrafo quatro (em que mistura os

usos do telemóvel em contexto privado com as utilizações que lhe dá no exercício da sua profissão). A falta de indentação dificulta a identificação dos parágrafos. Esta fica dependente de outras marcas espaciais, tais como o facto de um bloco de texto acabar antes do fim da linha.

Finalmente, é de referir que o T1Ad1 termina com um parágrafo lacónico e impreciso, sobre os componentes técnicos do aparelho e a tecnologia que o suporta (Segmento 8), que não surge como uma conclusão passível de reforçar a tese apresentada ou de sumariar o conteúdo que foi sendo apresentado.

#### 5.4.1.2. Coesão

Para a nossa análise, tivemos em consideração que a coesão constitui o aspeto mais linguístico da textualidade (Beaugrande, 1984), deixando marcas na superfície do texto.

No Quadro 13, apresentamos os aspetos positivos do T1Ad1, no que se refere à coesão. A leitura deste quadro mostra-nos que o Ad1 revelou um domínio bastante positivo dos mecanismos associados à coesão. É de destacar que, relativamente à coesão interfrásica, o adulto recorreu a diversos conectores, com valor enumerativo, inferencial e temporal.

Coesão	Desempenho observado
<b>Coesão referencial</b>	Recorreu - a expressões correferentes anafóricas: Exemplos: <i>Também uso o telemóvel... preciso dele...; os jovens... eles...</i> - à elipse: Exemplo: <i>As operadoras criaram esta situação. [Ø] São responsáveis...</i>
<b>Coesão lexical</b>	Recorreu: - à sinonímia: Exemplos: <i>O telemóvel; este tipo de aparelho; equipamento.</i> - à hiperonímia/hiponímia: Exemplo: <i>Novas tecnologias/telemóvel</i>
<b>Coesão frásica</b>	Respeitou as regências verbais.
<b>Coesão interfrásica</b>	Estabeleceu conexões através - da listagem enumerativa: Exemplos: <i>...quantas vezes estamos numa conversa, numa reunião ou até a dormir e somos incomodados...</i>

<p><b>Coesão temporal/aspectual</b></p>	<p><i>No início só servia para telefonar, depois já era possível mandar mensagens e agora nos modelos mais avançados faz-se vídeo-conferência;</i>  - da inferência:  <i>No meu trabalho sou obrigado a usar o telemóvel da empresa, pois quando há serviço fazem a marcação por mensagem.</i>  - da sequência temporal:  Exemplos: <i>Nos dias de hoje, (de) dia para dia; no início...; depois... e agora...</i></p> <p>Procedeu à utilização correlativa dos tempos verbais e conexões de sequência temporal entre períodos simples:  Exemplo: <i>Quando estamos a conversar... somos incomodados...</i>  Ordenou as ações relatadas:  Exemplo: <i>No início só servia para telefonar, depois já era possível mandar mensagens e agora nos modelos mais avançados...</i>  Utilizou expressões adverbiais de valor temporal:  Exemplo: <i>Nos dias de hoje, de dia para dia.</i></p>
<p><b>Pontuação</b></p>	<p>Usou corretamente a pontuação para representar os factos prosódicos da fala (pausas e entoação) mais marcados no discurso (especialmente os correspondentes aos pontos finais).  Exemplo: <i>As novas tecnologias estão a mudar a vida das pessoas.</i></p>

**Quadro 13 – Aspetos positivos do perfil inicial do Adulto 1 em coesão**

Em seguida, referimo-nos às falhas do Ad1 em coesão nesta primeira tarefa proposta ao adulto, que se encontram sintetizadas no Quadro 14.

No processamento linear do discurso, facilmente a memória nos induz a esquecer a pessoa (singular/plural) do sujeito. Normalmente, quando pedimos a quem comete este erro para ler o que escreveu, o sujeito identifica imediatamente o erro.

No caso dos mecanismos de coesão interfrásica, o que sucede também é bastante comum. Predominam as frases copulativas assindéticas ou sindéticas, mecanismo mais simples de concatenação interfrásica. Portanto, conduzir o adulto a uma reflexão sobre a variedade de conectores de que pode socorrer-se parece-nos ser uma estratégia tendente a melhorar esta característica da produção/expressão escrita.

Relativamente às falhas no uso da pontuação, é de referir que esta constitui uma espécie de subsistema textual (Beaugrande, 1984: 192), que responde a várias exigências da linearidade. É muito variável e discutível, apesar de haver alguns consensos quanto à sua utilização. Talvez esta característica da pontuação esteja na origem das dificuldades evidenciadas no seu uso. Mas também aqui a revisão pode desempenhar um papel importante. De facto, só em atividades de revisão, perante um ato comunicativo real e concreto, como a produção de um texto, é possível verificar as (possíveis) colocações,

aceitáveis ou apropriadas, dos sinais de pontuação. Com o treino, o escrevente apreende o sentido subjacente à pontuação.

As falhas observadas no T1Ad1 são bastante comuns na escrita e, no nosso entender, decorrem do facto de o escrevente não proceder à releitura/revisão do texto produzido, no decurso do processo de escrita ou no final da atividade.

Coesão	Desempenho observado
<b>Coesão frásica</b>	Foi identificada um erro de concordância verbal: <i>Este tipo de aparelho... vão adaptando...</i>
<b>Coesão interfrásica</b>	Verificou-se a predominância das frases copulativas assindéticas ou sindéticas (o mecanismo mais simples de concatenação interfrásica). Exemplos: <i>Este tipo de aparelho tem evoluído dia para dia, vão adaptando novas funcionalidades; o telemóvel tirou-nos a privacidade, quantas vezes estamos numa conversa, numa reunião, ou até a dormir e somos incomodados; Também preciso dele para falar com a família, amigos, entidades públicas e privadas; as operadores são responsáveis por esta situação, criaram pacotes de SMS ilimitados, por um território convidativos.</i>
<b>Pontuação</b>	Houve falhas no uso da vírgula: - colocou uma vírgula antes da conjunção copulativa e: <i>Mandar mensagens_e agora nos modelos mais avançados faz-se...;</i> - usou uma vírgula ao invés do ponto final: <i>Poucas pessoas conseguem viver nos dias de hoje sem o telemóvel, seja para uso de privado ou profissional,_este equipamento tornou-se indispensável nas nossas vidas.</i> - não usou vírgulas numa frase adverbial temporal intercalada: <i>... pois quando há serviço fazem a marcação por mensagem.</i>  Verificou-se a ausência de pontuação a separar a abreviatura “ctgo” da palavra a que corresponde ( <i>contigo</i> ).

**Quadro 14 – Aspetos negativos do perfil inicial do Adulto 1 em coesão**

#### 5.4.1.3. Síntese das principais linhas do perfil inicial do Adulto 1

Fazendo um balanço do desempenho do adulto nesta fase de diagnóstico, no que se refere à coerência e coesão textuais, podemos afirmar que, não obstante a observação de algumas dificuldades, o que sobressai é um ponto de partida promissor.

Os motivos que podemos avançar para esta situação dizem respeito a duas condições que, na nossa perspetiva, favorecem a coesão e coerência textuais. Por um lado, o adulto escreveu sobre um tema com o qual estava familiarizado, através da experiência pessoal, por via da aprendizagem informal que foi realizando ao longo da sua

vida. Por outro lado, os tópicos fornecidos pelos documentos orientadores funcionam como uma espécie de espinha dorsal de um possível texto.

Contudo, não basta preencher as diferentes partes do esqueleto. É indispensável ligar entre si os elementos que o compõem, já que um texto não é apenas um somatório de frases (Charolles, 1978: 7). Aqui verificaram-se algumas dificuldades, como a análise do desempenho do adulto nos demonstra. A falta de elementos de concatenação não comprometeu a coerência, já que esta não depende apenas dos mecanismos de coesão. Contudo, acionar esses mecanismos de modo eficiente poderia ter reforçado as relações lógico-semânticas, que constituem, sem dúvida, o ponto mais fraco do texto produzido pelo adulto.

#### 5.4.2. Adulto 2

O Ad2 redigiu um primeiro texto (doravante designado por T1Ad2) subordinado ao tema *Aprendizagens ao Longo da Vida*, apresentando menos de uma página.

Em relação a este tema da área de CP, os tópicos fornecidos pelos materiais de apoio também correspondiam aos respectivos critérios de evidência (CE).

O quadro que apresentamos em seguida reproduz a informação fornecida ao adulto antes da elaboração do texto:

Núcleo Gerador “Complexidade e Mudança”	
DR 1 – <i>Aprendizagem ao longo da vida</i>	
CP	
Competências	Critérios de evidência:
Contextualizar situações e problemas da vida quotidiana e integrar as suas diferentes dimensões.	Identificar situações de conflito e distinguir posições em confronto. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Organizar, reformular e gerir informação diversa face a uma dada realidade.</li> <li>• Interagir com diferentes atores em contexto doméstico, integrando informação diversa e solucionando conflitos.</li> </ul>
Sugestões:	
No seu quotidiano já lhe surgiu alguma situação de conflitualidade (família, amigos)? O que a desencadeou e o que fez para a resolver? Refletindo sobre a sua atuação, diga se hoje procederia de forma diferente e porquê?	

**Quadro 15 – Critérios de evidência/Sugestões de trabalho das ACC de CP para o tema *Aprendizagem ao longo da vida***



Com base nesta informação, o adulto elaborou um relato de uma situação que tinha presenciado, atendendo às características desta tipologia textual, que, segundo Pereira (2000: 79), “registra, documenta, memoriza as ações humanas”.

O T1Ad2 apresentava, por isso, algumas características do discurso narrativo: as ações narradas encontravam-se situadas no tempo (*“um dia, resolvi...”*; *“hoje são amigos”*), redigidas no pretérito perfeito. Continha, ainda, um segmento textual no discurso indireto: *“... fiz-lhes ver que estarem de costas viradas não era a atitude certa, que teriam de respeitar a opinião um do outro, porque não éramos todos iguais e que todos nós erramos...”*.

Pelas características que enunciámos, este texto é *action based*, isto é, organizado de acordo com a sucessão temporal de acontecimentos, neste caso vividos, com um desenlace no final do “episódio” (Sanders & Schilperoord, 2006). Este tipo de estrutura resulta da ativação da memória episódica, que fornece uma pré-estrutura bastante fiável que o escrevente reproduz discursivamente.

Na Figura 2 apresentamos a estrutura do texto, que apresenta quatro segmentos correspondentes a quatro parágrafos:

ESTRUTURA DO T1Ad2 - CORRESPONDÊNCIA PARÁGRAFOS/SEGMENTOS TEXTUAIS			
Seg1	Seg2	Seg3	Seg4
¶ 1	¶ 2	¶ 3	¶ 4
introdução, apresentação da situação.	particularização/intervenção do sujeito/argumentos.	resultado da relação causal entre os argumentos e a proposta de resolução.	desfecho/consequência da intervenção do sujeito.

Figura 2 – Estrutura do T1Ad2

A observação da figura revela que o texto apresentava uma estrutura textual simples, mas adequada, isto é, sem descontinuidades temáticas e com progressão semântica, fatores que contribuem fortemente para a coesão textual.

#### 5.4.2.1. Coerência

No Quadro que se segue, apresentamos os aspetos positivos do desempenho do Ad2 em coerência textual.

Coerência	Desempenho observado
<b>Adequação aos tópicos do tema</b>	Abordou o tema proposto: relatou um conflito familiar que foi resolvido através da sua intervenção.
<b>- Princípio da relevância</b>	Forneceu alguma informação pertinente sobre o tema: - a importância da tolerância e do respeito mútuo.
<b>Continuidade temática/progressão semântica</b>	Manteve o tema ao longo do texto, sem desvios. Evidenciou alguma progressão semântica (renova informação ao longo do texto).
<b>Princípio da não contradição</b>	Respeitou: - o princípio da não contradição: no texto produzido, não foram identificadas contradições.
<b>Princípio da não tautologia</b>	- o princípio da não tautologia: no texto produzido, não foram identificadas tautologias.
<b>Princípio da não redundância</b>	- o princípio da não redundância: no texto produzido, não foram identificadas redundâncias.
<b>Organização em parágrafos</b>	Produziu um texto com quatro parágrafos, operando, na transição de parágrafos, mudança de tópico: - parágrafo 1 – introdução, apresentação da situação; - parágrafo 2 – particularização/ intervenção do sujeito/argumentos; - parágrafo 3 – resultado da relação causal entre os argumentos e a proposta de resolução; - parágrafo 4 – desfecho/consequência da intervenção do sujeito.

**Quadro 16 – Aspectos positivos do perfil inicial do Adulto 2 em coerência**

A observação dos dados registados no quadro permite-nos concluir que o Ad2 apresentava um desempenho bastante positivo em relação à coerência e pode, inclusivamente, levar a pensar que tinha escrito um texto de muito boa qualidade.

Contudo, esta primeira impressão é algo ilusória.

O conteúdo semântico da informação veiculada é bastante pobre. Na apresentação da situação que relatou, o adulto forneceu informação muito trivial. Os argumentos que apresentou para persuadir as partes conflitantes aparentam ser um somatório de lugares comuns sobre os conflitos interpessoais, com muito pouca profundidade. O texto é deficitário em processos de *elaboração* (Sanders & Schilperoord, 2006: 395), isto é, não evidencia uma análise apurada, por parte do escrevente, daquilo que está na origem do conflito que relatou, da eficácia da intervenção de uma terceira parte neutra, papel desempenhado por si na situação que descreve.

É o que podemos observar pela análise das falhas que registámos no Quadro 17, que apresentamos de seguida:

Coerência	Desempenho observado
<b>Adequação aos tópicos do tema</b>	Apesar de abordar o tema, não explicitou as aprendizagens que realizou ao servir de mediador numa situação de conflito familiar.
<b>- Princípio da relevância</b>	O conteúdo semântico era insuficiente. Produziu informação não relevante (trivialidades e lugares-comuns), sem reflexividade: Exemplos: <i>Fiz-lhes ver que estarem de costas voltadas não era uma atitude certa, que teriam de respeitar a opinião um do outro, porque não éramos todos iguais, e que todos nós erramos.</i> <i>Por esse motivo aconselhei-os a fazerem as pazes, porque todos merecíamos uma segunda oportunidade.</i>
<b>Princípio da não redundância</b>	Produziu informação redundante: Exemplo: <i>Fiz-lhes ver que estarem de costas voltadas não era a atitude certa/por esse motivo aconselhei-os a fazerem as pazes...</i>
<b>Organização em parágrafos</b>	Observou-se a falta de indentação dos parágrafos, o que dificultou a sua identificação. O parágrafo 2 podia subdividir-se: particularização da situação/intervenção e argumentos do sujeito.

**Quadro 17 – Aspetos negativos do perfil inicial do Adulto 2 em coerência**

Da leitura do quadro, ressalta a ideia de que o conteúdo semântico do T1Ad2 é insuficiente, porque o tema escolhido é objeto de uma abordagem muito superficial. No fundo, a principal lacuna que encontramos neste texto situa-se no plano da relevância: quem o lê não lhe encontra grande pertinência, essencialmente porque não acrescenta muito àquilo que o leitor já conhece, aos lugares-comuns e trivialidades com os quais está familiarizado.

A questão da relevância coloca-se do lado do recetor, de quem recebe o *input*, e este é relevante para um indivíduo, quando se estabelece uma ligação com a “informação de *background* disponível, de modo a produzir conclusões que importam a esse indivíduo: ou melhor, para responder a uma questão que ele tinha em mente, aumentar seu conhecimento em certo tópico, esclarecer uma dúvida, confirmar uma suspeita, ou corrigir uma impressão equivocada. Nos termos da Teoria da Relevância, um *input* é

relevante para um indivíduo quando seu processamento, em um contexto de suposições disponíveis, produz um efeito cognitivo positivo” (Wilson & Sperber, 2005: 223).

Parece-nos que o que sucede no caso deste texto é que fica muito por explicitar, o que retira pertinência ao conteúdo veiculado.

#### 5.4.2.2. Coesão

Na opinião de muitos investigadores que se ocuparam desta temática – vindos de áreas científicas diversas como a linguística, a gramática textual ou a psicologia cognitiva –, um texto pode conter marcas de coesão ao nível da superfície, decorrentes do recurso a mecanismos diversos e, simultaneamente, evidenciar falta de coerência (cf. Charolles, 1978; Nystrand, 1982; Beaugrande, 1984). O texto pode estar bem estruturado, pelo facto de os mecanismos que asseguram as “relaciones o vínculos de significado que se establecen entre distintos elementos o partes (...) del texto” (Cassany, 1999: 82) terem sido acionados com correção e incluir marcas de coesão numerosas e diversificadas. Portanto, a coesão não é um fator que, só por si, confira coerência ao texto.

Assim, podemos afirmar que o T1Ad2 apresenta um bom nível de coesão textual, apesar das falhas apontadas no plano da coerência.

No Quadro 18, apresentamos os aspetos positivos do desempenho do Ad2 em coesão:

Coesão	Desempenho observado
<b>Coesão referencial</b>	Recorreu - a expressões correferentes anafóricas: Exemplos: ... <i>duas pessoas na família</i> ; <i>fiz-lhes ver que...</i> ; <i>convidei-os para almoçar</i> ; - à elipse: Exemplo: [Ø] <i>Tinha duas pessoas na família...</i>
<b>Coesão lexical</b>	Recorreu - à sinonímia: Exemplos: <i>Conflito familiar/situação</i> ; <i>pôr termo a um conflito familiar/a minha iniciativa</i> . - à antonímia: <i>Estarem de costas voltadas/fazerem as pazes</i> .
<b>Coesão frásica</b>	Respeitou as regências verbais. Respeitou as regras de concordância verbal.

<b>Coesão interfrásica</b>	<p>Estabeleceu conexões através</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- da listagem enumerativa:</li> </ul> <p>Exemplos: <i>fiz-lhes ver que estarem de costas viradas não era a atitude certa, que teriam de respeitar a opinião um do outro, porque não éramos todos iguais e que todos nós erramos....</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- da sequência temporal:</li> </ul> <p>Exemplos: <i>Um dia, resolvi por termo a um conflito familiar que já durava há algum tempo.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- da inferência, recorrendo aos seguintes conectores:</li> </ul> <p><i>por esse motivo, porque...</i> (duas ocorrências)</p>
<b>Coesão temporal/aspectual</b>	<p>Procedeu à utilização correlativa dos tempos verbais e conexões de sequência temporal entre períodos simples.</p> <p>Exemplos: <i>Um dia, resolvi por termo a um conflito familiar que já durava há algum tempo.</i></p> <p><i>Felizmente... a minha iniciativa tinha sido bem sucedida. Hoje são amigos.</i></p>
<b>Pontuação</b>	<p>Utilizou os sinais de pontuação necessários para representar os factos prosódicos da fala (pausas e entoação) mais marcados no discurso (especialmente os correspondentes aos pontos finais).</p> <p>Exemplos: <i>Tinha duas pessoas na minha família que não se falavam, devido à diferença de opiniões. Eu, para acabar com esta situação, convidei-os para um almoço.</i></p>

**Quadro 18 – Aspetos positivos do perfil inicial do Adulto 2 em coesão**

De facto, o Ad2 utilizou vários mecanismos de coesão textual, como se pode observar.

O corolário deste cenário consistiu na identificação de poucas falhas no desempenho em coesão, como se pode ver no Quadro 19:

<b>Coesão</b>	<b>Desempenho observado</b>
<b>Coesão interfrásica</b>	<p>Usou conectores pouco diversificados: <i>e, porque</i> (duas ocorrências cada).</p>
<b>Coesão temporal/aspectual</b>	<p>Verificou-se um caso de não compatibilidade entre a localização temporal e a ordenação temporal das situações textualmente representadas:</p> <p><i>...um conflito que já durava [há] algum tempo...</i></p> <p><i>Porque não <u>eramos</u> todos iguais e que todos nós errámos...</i></p>
<b>Pontuação</b>	<p>Registou-se uma falta de vírgula, após a expressão “por esse motivo”, em início de frase <i>Por esse motivo aconselhei-os [,] a fazer as pazes...</i></p>

**Quadro 19 – Aspetos negativos do perfil inicial do Adulto 2 em coesão**

#### **5.4.2.3. Síntese das principais linhas do perfil inicial do Adulto 2**

A análise do desempenho do adulto permitiu-nos observar poucas falhas no uso de mecanismos mais elementares de coesão textual: não se verificaram descontinuidades dignas de registo.

Apesar disso, o seu texto afigurou-se-nos pobre, no sentido em que nos fornece uma abordagem muito superficial do tema escolhido. O adulto não ultrapassou a barreira da reprodução de ideias feitas, de lugares-comuns, de trivialidades, sem demonstrar capacidade reflexiva.

Pensamos que aquilo que podíamos classificar como bom desempenho por parte do Ad2 deriva do facto de ter optado por escrever um texto muito pessoal, sobre uma situação vivida, um texto autêntico (Preto-Bay: 2005). A opção por este tipo de textos, de natureza autobiográfica, dentro de uma lógica da metodologia de *histórias de vida*, tendo por base as vivências reais do sujeito de enunciação, pode facilitar a escrita. Por um lado, constituirão, certamente, um fator de motivação acrescida, até pela vocação catártica desta experiência escritural; por outro, o registo do acontecimento na memória episódica torna mais imediata a transposição para o discurso, como já dissemos.

Contudo, o Ad2 revelou alguma dificuldade em aprofundar o(s) significado(s) subjacentes aos acontecimentos que narrava, o que tornou a abordagem do tema algo rudimentar, situação já apontada.

#### **5.4.3. Adulto 3**

O Ad3 redigiu um primeiro texto (doravante designado por T1Ad3) compreendendo duas páginas e meia sobre *Aprendizagens ao longo da vida*, que consistia num relato de uma experiência pessoal impactante.

##### **5.4.3.1. Coerência**

No Quadro 20, apresentamos os aspetos positivos do seu desempenho inicial em coerência:

Coerência	Desempenho observado
<b>Adequação aos tópicos do tema</b>  <b>- Princípio da relevância</b>  <b>Continuidade temática/ progressão semântica</b>  <b>Princípio da não contradição</b>  <b>Princípio da não tautologia</b>  <b>Princípio da não redundância</b>  <b>Organização em parágrafos</b>	<p>Tratou, sem desvios, o tema escolhido (<i>Aprendizagem ao longo da vida</i>).</p> <p>Forneceu informação relevante, focando os tópicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- afirmação genérica sobre os imprevistos que modificam a nossa existência;</li> <li>- relato do episódio que modificou a sua vida: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Situação inicial – descoberta de uma situação/problema;</li> <li>• Medidas tomadas para enfrentar a situação/problema;</li> <li>• Tomada de decisões;</li> <li>• Desfecho.</li> </ul> </li> </ul> <p>Manteve o tema constante.</p> <p>Evidenciou progressão semântica (renovou informação ao longo do texto), apresentando a informação ordenada de forma cronológica.</p> <p>Estabeleceu uma ligação lógica entre a situação que relatou e o tema a tratar no texto escrito produzido.</p> <p>Respeitou</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- o princípio da não contradição: no texto produzido, não foram identificadas contradições;</li> <li>- o princípio da não tautologia: no texto produzido, não foram identificadas tautologias;</li> <li>- o princípio da não redundância: no texto produzido, não foram identificadas redundâncias.</li> </ul> <p>Produziu um texto organizado em quinze parágrafos, predominantemente curtos, que nem sempre correspondiam a uma mudança de tópico.</p>

**Quadro 20 – Aspectos positivos do perfil inicial do Adulto 3 em coerência**

O T1Ad3 apresentava uma organização temporal de acontecimentos vivenciados pelo seu autor, com alguns momentos de paragem da narração para dar lugar à reflexão: *“Certamente algo estaria errado porque, apesar de não dispensar um bom vinho ou uma imperial socialmente, não era motivo para o cenário apresentado.”*

Por se tratar de um relato de um acontecimento marcante para o sujeito, que decorreu numa trajetória temporal muito precisa e para cuja produção foi necessário ativar a memória episódica, o texto apresenta uma coerência intrínseca, o que certamente contribuiu para um desempenho bastante positivo neste domínio: o Ad3 incluiu no seu texto informação relevante, alguma dela muito específica do campo da saúde.

Por outro lado, a análise do T1Ad3 revela que o seu autor não se limitou a narrar as diferentes etapas do acontecimento, mas fez pausas no seu relato para refletir sobre o que estava a suceder.

Talvez por se tratar de um texto mais extenso, foram detetados alguns problemas relativos à coerência, que apresentamos no Quadro 21:

Coerência	Desempenho observado
<b>Princípio da não redundância</b>	Verificaram-se duas falhas (redundância semântica): <i>Ao longo da nossa vida, e com a atribulada vida que hoje todos temos; marcado de forma muito marcante...</i>
<b>Organização em parágrafos</b>	A organização em parágrafos era muito confusa (cf. Figura 3). Não faz indentação no início do parágrafo, pelo que, em muitos casos não se consegue determinar se houve ou não mudança de parágrafo. Nem sempre há correspondência entre a mudança de parágrafo e a introdução de um novo tópico (as fronteiras são difusas).

**Quadro 21 – Aspetos negativos do perfil inicial do Adulto 3 em coerência**

Na Figura 3, apresentamos a estrutura do T1Ad3:

ESTRUTURA DO T1Ad3 - CORRESPONDÊNCIA PARÁGRAFOS/SEGMENTOS TEXTUAIS								
¶ 1, 2'	¶ 2,3	¶ 3', 4	¶ 5, 6, 7	¶ 8	¶ 9, 10	¶ 11, 12	¶ 13, 14	¶ 15
Seg1	Seg2	Seg3	Seg4	Seg5	Seg6	Seg7	Seg8	Seg9
Situação inicial	Seguro de vida	Check-up médico	Resultados	Efeitos daqueles sobre o sujeito	Estratégias de <i>coping</i>	Procura de opções/ Soluções	Intervenção médica	Desfecho/ Conclusão

**Figura 3 – Estrutura do T1Ad3**

A Figura 3 revela uma continuidade temática e uma progressão semântica relativamente regulares, com o predomínio da organização temporal dos acontecimentos relatados. Surgem, porém algumas descontinuidades.

Esta representação gráfica da estrutura do texto mostra-nos que o Ad3 muda de tópico a meio do segundo parágrafo: o adulto começa por enunciar generalidades sobre a saúde para, logo de seguida e no mesmo parágrafo, referir o facto de o risco de acidente de viação, decorrente das viagens constantes, o levar a considerar fazer um seguro de saúde. Sucede o mesmo a meio do terceiro parágrafo: as afirmações sobre a procura de um seguro de vida favorável são logo seguidas pela necessidade de um *checkup*.



Portanto, há momentos em que os parágrafos deviam ser desdobrados ou em que devia haver mudança de parágrafo.

Tal como sucedera com o Ad2, não foram detetadas falhas que impedissem a compreensão do acontecimento relatado. O contexto é plenamente referenciado, não se verificam ambiguidades ou incongruências, a mensagem que chega ao leitor reproduz os eventos narrados, cremos que com bastante fidelidade.

Todavia, a (des)organização no que diz respeito aos parágrafos, agravada pela caligrafia quase ilegível em alguns momentos, confere alguma incoerência ao texto.

Mas compreendemos que a complexidade dos diferentes momentos do acontecimento tenham dificultado a sua narração. Depois, relembramos os constrangimentos temporais que condicionaram, certamente, a produção textual.

#### 5.4.3.2. Coesão

O T1Ad3 revela o recurso a diversos mecanismos de coesão, como podemos confirmar através da leitura do Quadro 22:

Coesão	Desempenho observado
<b>Coesão referencial</b>	<p>Recorreu</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- a expressões correferentes anafóricas.</li> </ul> <p>Exemplos:</p> <p><i>Ao longo da nossa vida... é natural que as situações que se nos deparam nos tornem de maneira diferente.</i></p> <p><i>Só tinha que ser operado pelo médico com mais experiência, neste caso o meu.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- à elipse.</li> </ul> <p>Exemplos:</p> <p><i>A vida intensa que na altura [Ø] tinha...</i></p> <p><i>[Ø] Fui percebendo que...</i></p>
<b>Coesão lexical</b>	<p>Recorreu à:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- sinonímia.</li> </ul> <p>Exemplo: <i>Vida/existência no planeta; vida intensa/atribulada vida.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- antonímia:</li> </ul> <p>Exemplo: <i>Dia bonito/o dia mais terrível</i></p>
<b>Coesão frásica</b>	<p>Respeitou as regências verbais.</p>
<b>Coesão interfrásica</b>	<p>Estabeleceu conexões através</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- da listagem enumerativa:</li> </ul> <p><i>...e para isso tinha que pesquisar na net, em amigos, pessoas ligadas à medicina...</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- da inferência:</li> </ul> <p><i>... mas achava que não merecia deixara vida já, e para isso tinha que pesquisar...</i></p>

	<p>- do contraste antitético:</p> <p>Exemplos:</p> <p><i>Certamente algo estava errado, porque, apesar de não dispensar um bom vinho..., não era motivo para o cenário apresentado; foram certamente os dias mais dolorosos..., mas achava que não merecia deixar...</i></p> <p><i>Dia 5 de dezembro de 2004, 10.30 h de um dia bonito, mas para mim foi o dia mais terrível de encarar.</i></p>
<b>Coesão temporal/aspectual</b>	<p>Procedeu à utilização correlativa dos tempos verbais e conexões de sequência temporal entre períodos simples.</p> <p>Exemplos: <i>Acordo assinado, está na hora de realizar o check-up; para ver se reunia condições de saúde para me ser concedido o seguro.</i></p>
<b>Pontuação</b>	<p>Utilizou os sinais de pontuação necessários para representar os factos prosódicos da fala (pausas e entoação) mais marcados no discurso (especialmente os correspondentes aos pontos finais).</p> <p>Exemplo:</p> <p><i>Com a idade que tinha, achei que devia consultar outros médicos.</i></p>

**Quadro 22 – Aspetos positivos do perfil inicial do Adulto 3 em coesão**

De facto, o Ad3 utilizou vários mecanismos de coesão textual para estabelecer relações de diversa natureza, ditados pela índole dos acontecimentos narrados, que suscitavam sentimentos contraditórios (visível nos mecanismos de coesão lexical e interfrásica). O devir temporal também se encontrava vincado textualmente através dos mecanismos habituais de coesão temporal/aspectual e interfrásica, o que reforçava a compreensão do contexto situacional a que o texto nos reportava. Estes mecanismos de explicitação contextual são indispensáveis para a interpretação dos eventos narrados.

O que acabamos de afirmar não invalida a observação de algumas falhas:

<b>Coesão</b>	<b>Desempenho observado</b>
<b>Coesão frásica</b>	<p>Redigiu uma frase incompleta:</p> <p><i>Dia 5 de dezembro de 2004, 10.30 h de um dia bonito, mas para mim foi o dia mais terrível de encarar.</i></p>
<b>Coesão interfrásica</b>	<p>Verificou-se um erro de concordância sujeito/verbo numa frase passiva:</p> <p><i>Foi-me retirado quase a totalidade do rim...</i></p> <p>Registou-se uma incorreção na escolha da locução conjuncional relativa:</p> <p><i>Sou ou um doente que teve problemas, mas <u>em que</u> a vida passou a...</i></p>
<b>Pontuação</b>	<p>Registaram-se falhas no uso da vírgula (4):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- colocação de uma vírgula entre sujeito e predicado (<i>o que estava a afetar..., era</i>)</li> <li>- falta de uma vírgula</li> <li>- antes de uma expressão explicativa (<i>só tinha que ser operado pelo médico com mais experiência (,) neste caso o meu</i>);</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>. depois de uma expressão adverbial em início de frase: <i>acordo assinado (,) era hora de...</i></li> <li>. antes de expressão contrastiva concessiva intercalada: <i>e porque (,) apesar de não dispensar um bom vinho...</i></li> <li>- falta de um ponto: <i>Foi-me retirado quase a totalidade do rim, faço uma vida com poucas limitações.</i></li> </ul>
--	--

**Quadro 23 – Aspectos negativos do perfil inicial do Adulto 3 em coesão**

A análise dos dados elencados leva-nos a uma conclusão óbvia: a pontuação foi o domínio no qual o Ad3 apresentou mais dificuldades, o que pode ter sucedido por vários motivos. Em primeiro lugar, este foi o adulto que escreveu o texto mais longo, o que aumenta a possibilidade de erro. Mas esta não podia ser a única razão para se observarem as falhas que enumerámos. São demasiados os erros na colocação da vírgula, em situações muito diversas (entre o sujeito e o predicado, ausente numa expressão de tipo parentética, a substituir um ponto final).

Este era, sem dúvida, um aspeto que requeria intervenção, dada a importância da pontuação nos mecanismos de coesão (e, em última análise, de coerência) textual. Uma má utilização da pontuação pode modificar completamente o sentido de um enunciado, como sabemos. A pontuação não é apenas uma questão mecânica, é um processo que pode modelar a própria orgânica textual: “Punctuation not only reacts to the text, but also intentionally shapes it” (Beaugrande, 1984: 192).

De facto, muitos apontam a pontuação como uma área atreita ao erro (Beaugrande, 1984; Cassany, 1999). Os motivos pelos quais isto sucede são vários. Beaugrande (1984) assinala um deles, ao referir que as regras de pontuação não são uniformes, antes variam enormemente. O uso da vírgula será, porventura, o que mais problemas levanta, mas o uso das aspas, do parênteses e dos dois pontos também suscita muitas dúvidas. Mas, na maioria dos casos, o que sucede é que quem escreve não tem consciência dos motivos pelos quais as regras existem.

Por isso, é fundamental que o professor/formador explique ao aluno/adulto por que é que determinado sinal de pontuação deve ser colocado em determinado momento do texto. Mas não só. É também indispensável fazer a análise crítica dos textos dos adultos (inclusive com eles), levá-los a reescrevê-los a melhorá-los e dar-lhes

instrumentos que lhes permitam fazer a autoavaliação dos seus escritos, neste e noutros aspetos.

#### **5.4.3.3. Síntese das principais linhas do perfil inicial do Adulto 3**

Podemos considerar o desempenho deste adulto globalmente positivo, apesar das lacunas que assinalámos e que sucedem pelas razões que apontámos. O adulto produziu um texto mais extenso do que os dos seus colegas, mais complexo pela informação que continha e a reflexão sobre a mesma. Isto explicará, em parte, uma quantidade maior de incorreções, sobretudo na aplicação dos mecanismos de coesão (em particular no que diz respeito à pontuação).

É de notar que também este adulto escolheu um episódio muito pessoal e algo dramático para relatar, o que sugere que a vivência pessoal pode constituir um fator desencadeante ou potenciador de motivação para a escrita. Como nos diz mais uma vez Beaugrande (1984: 134), “personal experience makes good content for learning to write”. Esta “descoberta” é importante num processo como este, que se alicerça na abordagem autobiográfica, na qual se podem incluir discursos de diferentes tipologias - narrativos, descritivos, reflexivos, argumentativos – dependendo da escolha dos adultos de entre todas as possibilidades temáticas apontadas pelo RCC.

Mais uma vez, encontramos-nos perante um sujeito que adota uma atitude confessional, ao escrever sobre uma experiência que viveu. Neste caso particular, a vivência foi tão marcante que escrever sobre ela permitiu-lhe não só a partilha com o leitor, numa dinâmica intersubjetiva que aproxima escrevente e leitor, mas ainda o ato de escrever para si, como modo de organização interna, intrasubjectiva.

As falhas e os erros estão presentes, mas o que subsiste é a importância que detêm para o desenvolvimento de competências. Não é possível aprender, sem antes ter passado pelo erro. A sua superação constitui um momento imprescindível de aprendizagem (*Ibid.*).

### 5.5. Desempenho intermédio

Os dados analisados nesta fase foram recolhidos a partir do segundo texto escrito produzido pelos adultos que participaram no nosso estudo, numa sessão de trabalho após o segundo momento de descodificação do RCC, desta feita incidindo sobre os temas do *Domínio de Referência 2 – Contexto Profissional* de todos os Núcleos Geradores da três Áreas de Competências-Chave.

Mais uma vez, foram fornecidos instrumentos, elaborados pela equipa técnico-pedagógica do Centro, apresentando os tópicos a abordar por tema e sugestões de trabalho. Lembramos que estes instrumentos visavam tornar acessíveis os temas do *Referencial* e facilitar a articulação com as aprendizagens realizadas pelos adultos ao longo da vida, em contexto profissional, por via da experiência e/ou da formação profissional.

Além disso, a formadora de CLC também prestou alguns esclarecimentos sobre o processo de escrita, com particular destaque para as questões da coerência e coesão.

Portanto, os adultos podiam recorrer a documentos como o RCC, o Guia de Operacionalização, os instrumentos facilitadores da compreensão do RCC e ainda contavam com o apoio dos formadores presentes.

Nesta segunda fase da produção textual dos adultos, quisemos providenciar alguma orientação suplementar, pelo que elaborámos uma sugestão de trabalho (que apresentamos abaixo) muito genérica, que apenas apontava para as relações entre alguns temas com afinidades bastante evidentes. Julgávamos que este apoio os ajudaria a encontrar pontos de contacto entre diversas competências desenvolvidas em contexto profissional que facilmente enquadrariam num relato escrito a incluir no seu portefólio. Isto é, fornecendo uma estrutura prévia, por muito pouco rígida e inespecífica que fosse, o adulto teria um ponto de partida passível de orientar a sua produção textual:

SESSÃO DE TRABALHO – DR 2 – CONTEXTO PROFISSIONAL	
ÁREAS DE COMPETÊNCIAS-CHAVE DE SOCIEDADE, <i>TECNOLOGIA e CIÊNCIA</i> (STC), <i>CULTURA, LÍNGUA e COMUNICAÇÃO</i> (CLC) E <i>CIDADANIA e PROFISSIONALIDADE</i> (CP)	
<b><u>PROPOSTA DE TRABALHO</u></b>	
1.	<p>Selecione um tema comum às ACC de CLC e STC</p> <p><u>Ou</u></p> <p>Mais do que um tema com afinidades das três ACC (CLC/STC/CP)</p> <p><u>Sugestões:</u></p> <p><u>Sugestão 1:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Organizações, empresas e modelos de gestão (STC/CLC), Reversões profissionais e organizacionais (CP) e Gestão do Trabalho (CP).</li> </ul> <p>• <u>Sugestão 2:</u></p> <p>Equipamentos Profissionais, Micro e macro eletrônica (STC/CLC) e Processos de Inovação (CP).</p> <p>• <u>Sugestão 3:</u></p> <p>Riscos e Comportamentos Saudáveis (STC/CLC), Deontologia e Normas Profissionais (CP) e Direitos e Deveres Laborais (CP).</p> <p>• <u>Sugestão 4:</u></p> <p>Ruralidade e Urbanidade (STC/CLC) e Coletivos Profissionais e Organizacionais (CP)</p> <p>• ...</p> <p>2. Elabore um texto, de cariz autobiográfico, de 2 a 3 páginas, partindo das suas experiências de vida no contexto profissional.</p>

**Quadro 24 – Sugestões para a produção do segundo texto escrito**

Para fazer a *análise do desempenho intermédio*, recorreremos às grelhas de registo relativas ao desempenho em produção/expressão escrita para cada adulto participante no nosso estudo, enumerando tanto as competências identificadas, como as lacunas/pontos fracos evidenciad(a)os.

A partir da análise destes registos, procedemos à caracterização do desempenho intermédio dos adultos que apresentamos em seguida.

#### **5.5.1. Adulto 1**

O Ad1 redigiu um texto de duas páginas sobre os temas *Processos de Inovação*, *Capacidade Assertiva* e *Gestão do Trabalho* (doravante designado por T2Ad1).

A seleção destes temas foi ditada pela sua própria experiência profissional, já que aspetos como a gestão do trabalho, a capacidade assertiva e processos de inovação eram inerentes à profissão que exercia. Por conseguinte, foi a partir da sua experiência

profissional e das aprendizagens realizadas nesse contexto, por via informal e não formal, que o adulto elaborou o seu texto relatando situações vividas no seu dia a dia.

Os temas escolhidos pelo adulto integravam-se na ACC de CP e os tópicos fornecidos pelos materiais de apoio correspondiam aos respetivos critérios de evidência (CE).

O Quadro 25 reproduz a informação fornecida ao adulto no momento da descodificação do RCC relativamente aos temas do DR 2 (Contexto Profissional):

<b>Núcleos Geradores <i>Complexidade e Mudança/ Argumentação e Assertividade/ Programação</i></b>	
<b>DR 2 - <i>Processos de Inovação/Capacidade Assertiva/ Gestão do Trabalho</i></b>	
<b>CP</b>	
<b>Competências</b>	<b>CrITÉRIOS de evidência:</b>
<p><b><i>Processos de inovação</i></b> - Exercer iniciativa e criatividade em novos processos de trabalho.</p> <p><b><i>Capacidade assertiva</i></b> - Identificar e compreender a interação dos vários âmbitos problemáticos do dia a dia.</p> <p><b><i>Gestão do trabalho</i></b> - Mobilizar vários saberes para resolução de problemas profissionais complexos</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar novos processos de trabalho.</li> <li>• Relatar a insuficiência dos suportes técnicos/organizacionais nos processos de trabalho e de adaptação a situações inesperadas.</li> <li>• Explorar e utilizar as TIC para acesso a dados e respetiva triagem.</li> <li>• Identificar processos profissionais e pessoais em interação controversa.</li> <li>• Reconhecer a necessidade de participação assertiva em âmbitos de vida distintos.</li> <li>• Capacidade de elaborar um plano de ação pessoal em situações profissionais e pessoais complexas.</li> <li>• Identificar formas de gestão da vida profissional.</li> <li>• Mobilizar novos saberes e elaborar alternativas face a problemas profissionais.</li> <li>• Planificar, propor e trabalhar diferentemente em contextos que envolvam equipas reduzidas ou alargadas.</li> </ul>
<b>Sugestões:</b>	
<p>Que inovações foram introduzidas no seu local de trabalho e como se adaptou/ reagiu às mesmas?</p> <p>Que Formação Profissional teve? Reflita acerca da aplicabilidade dos conhecimentos obtidos, dando exemplos dessa relação teoria/prática e referindo também as vantagens que a experiência tem para o desenvolvimento da empresa (melhoria das máquinas, estudo de novos procedimentos, etc.).</p> <p>Como age quando confrontado/a com determinada situação/problema no seu local de trabalho? Mostra-se disposto a negociar e como aceita ou reage às opiniões dos outros?</p> <p>Como argumenta para expor o seu ponto de vista? Fá-lo com clareza? Que outras ações desenvolve para resolver determinada situação/problema?</p> <p>Quais os seus objetivos profissionais e que iniciativas toma para conseguir alcançá-los?</p> <p>Como organiza o seu dia de trabalho e como distingue as tarefas mais urgentes e como estas se encontram distribuídas pela equipa. Tem em conta os saberes/capacidades dos elementos da equipa?</p>	

**Quadro 25 – Critérios de evidência/Sugestões de trabalho da ACC de CP para os temas *Processos de Inovação, Capacidade Assertiva e Gestão do Trabalho***

Em seguida, analisamos detalhadamente o desempenho dos adultos quanto à coerência e coesão textuais nesta fase intermédia.

#### 5.5.1.1. Coerência

O Ad1 pretendia abordar no seu texto três temas da Área de CP, mas de facto apenas abordou dois: *Gestão no trabalho* e *Capacidade assertiva*. Nele não encontramos informação pertinente para o tema *Processos de inovação*. Aliás, enquanto facilmente se encontrariam pontos de contacto entre os temas abordados pelo adulto, o tema *Processos de Inovação* exigiria uma mudança temática algo drástica, o que acarretaria problemas no plano da coerência textual. Foi por esse motivo que, nas sugestões de trabalho (Sugestão 2), a equipa acoplou este tema a outros das ACC de CLC e STC, designadamente os temas *Equipamentos Profissionais* e *Micro e macro eletrónica*.

O adulto escreveu um relato, atendendo às características deste tipo de texto (cf. 5.4.2.), o que implicava a enumeração de ações integrantes do quotidiano profissional e a narração de acontecimentos nos quais tinha participado.

Na Figura 4, apresentamos a estrutura do texto produzido:

ESTRUTURA DO T2AD1 – CORRESPONDÊNCIA PARÁGRAFOS/SEGMENTOS TEXTUAIS					
Seg1	Seg2	Seg3		Seg4	Seg5
¶ 1	¶ 2	¶ 3	¶ 4	¶ 5'	¶ 6
Importância da gestão do tempo no trabalho	Planeamento e organização - efeitos positivos destes	Atividades programadas mensalmente	Rotina do dia a dia	Tarefas em articulação com o Mestre → <b>conflito</b>	Relato do conflito: situação inicial
Seg6	Seg7	Seg8	Seg9		
¶ 7	¶ 8	¶ 9	¶ 10	¶ 11	¶ 12
Detalhes do conflito (discurso indireto)	Desfecho do conflito	Natureza solitária do trabalho	Situações de entreajuda	Efeitos positivos do trabalho em equipa	Espírito dialogante da equipa

Figura 4 – Estrutura do T2Ad1

Os cinco primeiros cinco segmentos textuais dizem respeito ao tema *Gestão do Trabalho*. No sexto parágrafo, o adulto transita deste tema para o seguinte, quando se refere a um conflito que sucedeu com o Mestre, mas fá-lo de uma forma um tanto



forçada: *“Há tarefas que articulo com o mestre do rebocador, particularmente o abastecimento dos tanques de combustível. Esta tarefa já foi geradora de um conflito entre nós.”*

No entanto, esta situação compreende-se à luz da natureza daquilo que é pedido ao adulto, isto é, que estabeleça ligações entre temas propostos para abordagem.

Os segmentos 5, 6 e 7 referem-se ao tema *Capacidade assertiva*. Constituem uma pequena narrativa bem estruturada, com **situação inicial** (correspondendo a um parágrafo mais curto), **problema** (segmento 5, parágrafo 6), **peripécias** (num parágrafo mais longo, com mais informação) e **desfecho** (num parágrafo curto), incluindo um bloco textual com discurso indireto: *“Ele argumentou que eu estava ali era para trabalhar. Eu respondi que ele tinha toda a razão, mas não havia necessidade de fazer o trabalho duas vezes, se sabemos o tempo que demora a abastecer, temos que dar uma margem para os imprevistos.”*

Os segmentos 8 e 9 parecem uma tentativa de ir ao encontro do CE 3 do tema *Gestão do trabalho* (“Planificar, propor e trabalhar diferentemente em contextos que envolvam equipas reduzidas ou alargadas”), mas não foram devidamente integrados no texto e constituem uma série de afirmações muito superficiais:

- Segmento 8: *“A bordo o mestre tem a colaboração dos marinheiros e a minha, o meu trabalho é mais solitário...”* (parágrafo 9);

- Segmento 9: *“Procuro dar sempre o meu melhor, ajudo regularmente na realização de tarefas que não me estão atribuídas...”* (parágrafo 10); *“Somos uma equipa homogénea e isso dá-nos a oportunidade de conhecer melhor os colegas e aprender alguma coisa com eles”* (parágrafo 11); *“As longo do dia, quando há avarias, dialogamos e agimos imediatamente para a resolução de problemas, todas as opiniões são passíveis de análise, independentemente de quem as dá.”* (parágrafo 12).

No Quadro 26, apresentamos os resultados da análise da T2Ad1 relativamente à coerência do texto produzido:

Coerência	Desempenho observado
<b>Adequação aos tópicos do tema</b> - <b>Princípio da relevância</b>	Forneceu informação relevante sobre dois dos temas que aborda, focando os tópicos: a) a gestão do seu tempo em contexto profissional; b) um conflito no qual teve que defender o seu ponto de vista.
<b>Continuidade temática/progressão semântica</b>	Manteve o tema constante. Na produção da informação, verificou-se, de um modo geral, continuidade temática e progressão semântica (renovou informação ao longo do texto): - a importância da gestão do tempo em contexto profissional; razões para essa importância; a programação mensal do seu trabalho; a programação diária; - a articulação com outros profissionais; o trabalho articulado com o mestre rebocador; - o surgimento de um conflito; a resolução através da capacidade assertiva.
<b>Princípio da não contradição</b>	Respeitou - o princípio da não contradição: no texto produzido, não foram identificadas contradições;
<b>Princípio da não tautologia</b>	- o princípio da não tautologia: no texto produzido, não foram identificadas tautologias.
<b>Organização em parágrafos</b>	Produziu um texto com 12 parágrafos, correspondendo a 9 segmentos textuais ( <i>vide</i> Figura 4). A indentação permitiu identificar facilmente os parágrafos.

**Quadro 26 – Aspectos positivos do desempenho intermédio do Adulto 1 em coerência**

A análise deste quadro permite-nos concluir que o Ad1 produziu um texto globalmente coerente, uma vez que abordou os temas de forma constante, produzindo informação nova, relativamente à fornecida anteriormente.

A informação apresentada era relevante e estava de acordo com os tópicos sugeridos pelos formadores.

Em termos de progressão semântica, partiu do geral para o específico, de acordo com o devir temporal dos acontecimentos reproduzidos textualmente. Por exemplo, na abordagem do tema *Gestão do trabalho* fez uma afirmação genérica sobre a importância dessa mesma gestão para a eficácia e produtividade; logo de seguida, explicitou a sua gestão mensal e, em seguida, a diária.

O segmento narrativo em que relatou o conflito com o Mestre está bem estruturado, como vimos: partindo de uma situação inicial, decorrente do trabalho em articulação com o Mestre, narra os acontecimentos que levaram a um confronto de opiniões, cuja resolução encontra na capacidade argumentativa um papel preponderante.

Quanto à organização em parágrafos, verificamos que, de um modo geral, a mudança de parágrafo correspondia a uma mudança de tópico. A sua extensão era adequada.

Mais uma vez, os documentos orientadores com tópicos de elevada especificidade e as sugestões de trabalho podem ter ajudado o Ad1 a redigir um texto coerente (respeitando, nomeadamente, os princípios da não contradição, da não redundância e da não tautologia), mas não explicam, só por si, o nível de coerência por ele evidenciado. Por isso, podemos concluir que as competências manifestadas pelo adulto correspondiam a saberes adquiridos, apenas parcialmente em contexto de aprendizagem formal (o adulto apenas tinha concluído o 2º Ciclo do Ensino Básico pelo sistema educativo regular e o 3º Ciclo já através do Sistema RVCC – Nível B3), e, possivelmente em grande parte, desenvolvidas em contextos de aprendizagem formais e informais.

No entanto, da leitura do T2Ad1 ressaltam, também, alguns pontos fracos, referidos no Quadro 27:

Coerência	Desempenho observado
<b>Adequação aos tópicos dos temas:</b> <b>- Relevância</b>	Apenas abordou dois dos três temas que se propunha abordar. Não produziu informação sobre o tema <i>Processos de Inovação</i> . No caso dos dois temas abordados, forneceu alguma informação nova (especialmente os últimos quatro parágrafos) com ligações frouxas com a informação anterior.
<b>Continuidade temática/progressão semântica</b>	Verificaram-se algumas descontinuidades: a informação surgiu meramente enumerada, de uma forma estanque. Exemplo: <i>Há tarefas que articulo com o mestre do rebocador, particularmente o abastecimento dos tanques de combustível. Esta tarefa já foi geradora de um conflito entre nós.</i> <i>Para abastecer de combustível tenho que efetuar alguns procedimentos...</i>
<b>Princípio da não redundância</b>	Não observou o princípio da não redundância nestes casos: Exemplos: <i>Uma correta gestão do tempo permite-nos ser mais produtivos</i> <i>Com a eficácia os níveis de produtividade aumentam...</i> <i>Para ter um bom desempenho sem cometer erros, tenho programado as tarefas diárias.</i>
<b>Organização em parágrafos</b>	O parágrafo 7 é muito extenso. Podia ter sido desdobrado para aumentar a legibilidade da informação.

**Quadro 27 – Aspetos negativos do desempenho intermédio do Adulto 1 em coerência**

A leitura deste quadro revela que o adulto não abordou um dos temas que selecionou inicialmente, talvez por não ter compreendido que esse tema se distanciava dos outros dois, como já dissemos.

Verificaram-se algumas descontinuidades temáticas: a informação surge meramente enumerada, de uma forma estanque, situação que já se tinha verificado aquando da produção do primeiro texto.

Notam-se algumas ocorrências de redundância, situação frequente em textos produzidos sem planeamento, sem elaboração de esquemas ou rascunhos, como foi o caso deste.

Finalmente, é de referir que o T2Ad1 terminou com quatro parágrafos tematicamente distanciados do resto do texto, já que apresentavam informação nova sem ligação com a informação anterior. Não havia, pois, uma conclusão que constituísse uma síntese das ideias apresentadas ao longo do texto.

#### 5.5.1.2. Coesão

No Quadro 28, apresentamos os aspetos positivos do T2Ad1, no que se refere à coesão:

Coesão	Desempenho observado
<b>Coesão referencial</b>	<p>Recorreu</p> <p>- a expressões correferentes anafóricas:</p> <p>Exemplos:</p> <p><i>O mestre quis ir abastecer com pouca margem de tempo... disse-lhe que este procedimento... ; Ele argumentou que...</i></p> <p><i>... e isso dá-nos a oportunidade d conhecer melhor os colegas e aprender alguma coisa com eles...</i></p> <p>- à elipse:</p> <p>Exemplo:</p> <p><i>Para ter um bom desempenho sem cometer erros, [Ø] tenho programado as tarefas diárias; no meu dia a dia criei uma rotina diária...</i></p> <p><i>... o mestre tem a colaboração dos marinheiros e a minha [Ø] ...</i></p>
<b>Coesão lexical</b>	<p>Recorreu à sinonímia:</p> <p>Exemplos:</p> <p><i>Tarefas diárias/ rotina diária; gestão/planeamento e organização; ajuda/auxílio</i></p> <p><i>Tarefa/trabalho</i></p>
<b>Coesão frásica</b>	<p>Respeitou a concordância verbal.</p>

<b>Coesão interfrásica</b>	<p>Estabeleceu conexões através</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- da listagem enumerativa:</li> </ul> <p>Exemplo:</p> <p><i>...faço uma vistoria visual nos motores..., certifico se os níveis de água e óleo estão corretos, olho para as cavernas para ver se estão secas...;</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- da explicitação-particularização:</li> </ul> <p>Exemplo:</p> <p><i>Há tarefas que articulo com o mestre rebocador, particularmente o abastecimento...; tenho que efetuar alguns procedimentos preliminares, nomeadamente, combinar as horas...;</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- da sequência temporal:</li> </ul> <p>Exemplo:</p> <p><i>Criei um mapa de registo dos trabalhos que são necessários para os efetuar ao longo do mês;</i>  <i>No meu dia a dia(...).</i></p>
<b>Coesão temporal/aspectual</b>	<p>Procedeu à utilização correlativa dos tempos verbais e de conexões de sequência temporal entre períodos simples:</p> <p>Exemplo:</p> <p><i>Tive que desligar as mangueiras à pressa para depois voltar a ter que repetir a manobra para concluir o abastecimento.</i></p> <p>Estabeleceu uma ordem das ações relatadas:</p> <p><i>Criei um mapa de registo dos trabalhos que são necessários para os efetuar ao longo do mês: vesturias dos equipamentos, lubrificações e revisões dos motores são procedimentos programados.</i></p> <p>Utilizou expressões adverbiais de valor temporal:</p> <p><i>Ao longo do mês; no meu dia a dia; Ao longo do dia; em qualquer momento, por vezes, regularmente, ao longo do dia.</i></p>
<b>Pontuação</b>	<p>Utilizou os sinais de pontuação necessários para representar os factos prosódicos da fala (pausas e entoação) mais marcados no discurso (especialmente os correspondentes aos pontos finais).</p> <p>Exemplo: <i>O tempo assume cada vez mais um papel fundamental na nossa vida profissional.</i></p> <p>Utilizou corretamente os dois pontos (para introduzir listagens, enumerações).</p> <p>Exemplos: <i>Criei um mapa de registo dos trabalhos que são necessários para os efetuar ao longo do mês: <u>*vesturias dos equipamento, lubrificações, (...).</u></i></p>

**Quadro 28 – Aspetos positivos do desempenho intermédio do Adulto 1 em coesão**

Olhando atentamente para o quadro podemos verificar que o adulto recorreu a um número variado de mecanismos de coesão textual, que contribuíram para reforçar a continuidade temática e a progressão semântica.

No Quadro 29, apresentamos as falhas do Ad1 em coesão:

Coesão	Desempenho observado
<b>Coesão frásica</b>	Registou-se um erro na regência verbal: <i>Certifico se os níveis de água...</i>
<b>Coesão interfrásica</b>	Predominavam as frases copulativas assindéticas ou sindéticas: Exemplos: <i>Com a eficácia, os níveis de produtividade aumentam, diminui o stress e melhora a qualidade de vida.</i> <i>Somos uma equipa homogénea e isso dá-nos a oportunidade de conhecer melhor os colegas e aprender alguma coisa com eles.</i>
<b>Pontuação</b>	Verificaram-se incorreções no uso da vírgula: - colocou uma vírgula depois da conjunção adversativa <i>mas</i> : <i>O meu trabalho é mais solitário, mas, por vezes preciso de auxílio.</i> - usou vírgula ao invés do ponto final ou os dois pontos. Exemplo: <i>Disse-lhe que este procedimento não era correto e que me causava grande transtorno, tive que desligar as mangueiras à pressa...</i> - não usou vírgulas antes ou após expressões adverbiais temporais: Exemplos: <i>Com esta atitude estou pronto a meter os motores a trabalhar; ao longo do dia quando há avarias, dialogamos...</i>

**Quadro 29 – Aspectos negativos do desempenho intermédio do Adulto 1 em coesão**

A leitura do quadro revela dificuldades na utilização de conectores variados e na pontuação.

A primeira já tinha sido observada no T1Ad1. De facto, o adulto não utilizou muitos conectores e optou por frases em que predominavam os processos de coordenação, ao invés de estabelecer relações mais complexas pela via da subordinação. Ainda assim, a coerência não ficou completamente comprometida, havendo lugar para a progressão semântica, como vimos.

Mais uma vez, salientamos a importância de atividades de revisão para melhorar este aspeto da escrita, pois só deste modo o adulto poderá perceber plenamente o modo de funcionamento deste sub-sistema. Como nos diz Beaugrande, “learning comes from cognitive reorganization” (1984: 99) e é isto que se consegue através dos processos de revisão textual.

#### **5.5.1.3. Síntese das principais linhas do desempenho intermédio do Adulto 1**

Fazendo um balanço do desempenho do adulto nesta fase intermédia, cumpre-nos salientar que este produziu um texto bem mais extenso: T1Ad2 tinha o dobro da

extensão do T1Ad2. Este facto poderia ter conduzido a um aumento dos problemas de coerência e coesão, mas, de um modo geral, tal não se verificou.

O texto apresentava, globalmente, traços característicos de coerência, havendo apenas um afastamento dos conteúdos abordados nos segmentos textuais finais. O adulto teve a preocupação de conceber parágrafos facilmente identificáveis pelo recurso à indentação.

Os mecanismos de coesão foram acionados pelo escrevente, registando-se apenas um uso diminuto de conectores e, no caso da pontuação, um número mais elevado de frases que deviam estar separadas das seguintes por ponto (nas quais o adulto optou por uma vírgula).

Portanto, em relação à coerência e coesão textuais foram preponderantes os aspetos positivos.

Mais uma vez, uma das razões que pode explicar este resultado diz respeito ao grau de familiaridade com os conteúdos produzidos: o adulto escreveu sobre temas relacionados com a sua experiência profissional, pelo que apenas teve que relembrar como atuava habitualmente nesse contexto e reproduzir essas atuações, no caso concreto, narrando um episódio representativo de uma situação de conflito.

Finalmente, consideramos que a lista de verificação fornecida ao adulto (cf. Anexo 8) o ajudou a orientar-se. Permitiu-lhe assegurar-se de que o seu processo de escrita se pautava por determinados critérios de qualidade, promotores de coerência e coesão textuais.

### **5.5.2. Adulto 2**

O Ad2 redigiu um segundo texto (T2Ad2) subordinado ao tema *Ruralidade e Urbanidade*. Apesar de não deter experiência profissional neste ramo, o adulto considerou que as suas práticas no âmbito de uma agricultura de subsistência seriam suficientes para lhe conferir competências na ACC de STC. Já no caso da ACC de CLC, teria que refletir sobre o que estipulavam os Critérios de Evidência, juntando a essa reflexão, tanto quando possível, os adquiridos experienciais.

O Quadro 30 apresenta a informação que foi dada aos adultos e constitui um documento explicitador, tendente a facilitar a compreensão, do que consta do RCC:

<b>Núcleo Gerador <i>Urbanismo e Mobilidade</i></b>	
<b>DR 2 – <i>Ruralidade e Urbanidade</i></b>	
<b>STC</b>	<b>CLC</b>
CE1 - Compreender as mudanças socioeconómicas nos espaços urbano e rural;	CE1 - Refletir sobre o potencial de emprego e a valorização do património rural e urbano;
CE2 - Conhecer os meios técnicos subjacentes à exploração de recursos naturais e ao comércio;	CE2 - Identificar em contexto profissional sotaques e regionalismos (LP e LE); refletir sobre os usos da língua conducentes à integração socioprofissional.
CE3 - Atuar profissionalmente conhecendo processos inerentes à produção, respeitando o meio ambiente.	CE3 - Recorrer a textos literários ou utilitários que reforcem o interesse pela preservação do património rural e urbano.
<b>Sugestões</b>	
Que atividades agrícolas conheço? Que atividades predominam no meio urbano? Que técnicas de agricultura conheço? O que penso da agricultura biológica? Conheço o ciclo do azoto?	Que empregos se relacionam com a valorização do património? Conheço sotaques e falares de diferentes regiões? Referir e interpretar um texto que reflita sobre a preservação do património.

**Quadro 30 – Critérios de evidência/Sugestões de trabalho das ACC de CLC e STC para o tema *Ruralidade e Urbanidade***

A partir dos critérios de evidência simplificados e das respetivas sugestões, o adulto elaborou um texto essencialmente expositivo, incluindo elementos próprios do relato. O seu carácter expositivo advinha da intenção subjacente de apresentar textualmente diferentes formas de saberes (Pereira, 2000: 79): por exemplo, a agricultura tradicional versus atual, os fundamentos da agricultura biológica. A dimensão relatora encontrava-se na representação textual das ações do sujeito situadas no espaço e no tempo (Ibid:79).

A Figura 5 representa a estrutura do texto elaborado pelo adulto:



ESTRUTURA DO T2AD2 - CORRESPONDÊNCIA PARÁGRAFOS/SEGMENTOS TEXTUAIS						
Seg1	Seg2	Seg3	Seg4	Seg5	Seg6	
¶ 1	¶ 2	¶ 3	¶ 4, 5, 6	¶ 7	¶ 8	¶ 9
Agricultura nos tempos livres; objetivo geral da agricultura.	Atividades agrícolas gerais.	Técnicas tradicionais e atuais.	- Experiência pessoal – agricultura biológica. - O que é a agricultura biológica. - Produtos mais saudáveis.	Potencial de exploração de campos abandonados.	Preservação do património rural pelas câmaras; Sotaques e regionalismos.	Falares regionais.

Figura 5 – Estrutura do T2Ad2

Este apresentava uma estrutura textual linear, com alguns pontos de avanço temático facilmente identificáveis. Partia de uma fase introdutória, em que o adulto se situava no contexto temático que abordava (a sua experiência de agricultura nos tempos livres) e apontava o principal objetivo desta atividade. Em seguida, enunciava algumas atividades agrícolas e contrapunha as práticas do passado às do presente. A partir daqui, o adulto estreitou o escopo da abordagem do tema, incidindo sobre a agricultura biológica. Logo depois, afastou-se desta linha temática, para tecer considerações sobre o possível aproveitamento dos campos abandonados. No final do texto, fez uma incursão algo descuidada pelo CE2 de CLC, referindo, *en passant*, variedades regionais do Português.

O T2Ad2 era mais extenso do que o T1Ad2 e, por isso, continha mais informação e podia considerar-se de maior complexidade.

#### 5.5.2.1. Coerência

No Quadro 31, apresentamos os aspetos positivos do desempenho do Ad2 em coerência textual:

Coerência	Desempenho observado
<b>Adequação aos tópicos do tema</b>  <b>- Princípio da relevância</b>	Forneceu alguma informação pertinente sobre o tema <i>Ruralidade e Urbanidade</i> focando os tópicos: - objetivo da agricultura; - agricultura tradicional <i>versus</i> agricultura que recorre a técnicas e produtos novos (mecanização, adubos sintéticos); - agricultura biológica;

<b>Continuidade temática/ progressão semântica</b>	- aproveitamento de campos abandonados.  Na produção da informação, verificou-se, de um modo geral, continuidade temática e progressão semântica (afirmou a sua dedicação à agricultura de subsistência; apresentou uma breve definição da atividade agrícola; contrapôs a agricultura tradicional à moderna; explicou como procedia neste domínio; referiu-se à agricultura biológica; deu algumas sugestões para fomentar esta prática agrícola).
<b>Princípio da não contradição</b>	Respeitou - o princípio da não contradição: no texto produzido, não foram identificadas contradições;
<b>Princípio da não tautologia</b>	- o princípio da não tautologia: no texto produzido, não foram identificadas tautologias.
<b>Organização em parágrafos</b>	Produziu um texto com 9 parágrafos, correspondendo a 6 segmentos textuais ( <i>vide</i> Figura 5).

**Quadro 31 – Aspectos positivos do desempenho intermédio do Adulto 2 em coerência**

Observando os dados registados no quadro acima e na Figura 5, podemos concluir que o texto exibe alguma coerência, dada a continuidade temática, a progressão semântica e a não verificação de contradições ou tautologias.

Contudo, apesar da matriz temática ser a mesma (a agricultura), entre os três tópicos nucleares abordados (agricultura tradicional *versus* atual, agricultura biológica, aproveitamento dos terrenos abandonados) não foram estabelecidos nexos que facilmente poderiam ter sido constituídos, o que gerou algumas descontinuidades temáticas. Depois, o último segmento textual não surge com ligação com o que está dito anteriormente. Aqui a descontinuidade temática é maior.

Mais uma vez, tal como sucedeu no T1Ad1, a abordagem peca por ser algo superficial. Falta algum desenvolvimento das ideias fundamentais veiculadas.

O Quadro 32 apresenta os pontos fracos identificados no T2Ad2:

<b>Coerência</b>	<b>Desempenho observado</b>
<b>Adequação aos tópicos do tema</b>  <b>- Princípio da relevância</b>	Produziu informação de relevância diminuta na abordagem do CE 2 de CLC: - “idiomas” de diferentes regiões que atribui às “classes baixas” das “zonas rurais”; - “falares regionais” e pronúncias exclusivas de certas regiões que não especifica.
<b>Continuidade temática/ Progressão semântica</b>	Verificaram-se descontinuidades na passagem do 4º para o 5º e do 5º para o 6º segmentos textuais.

<b>Princípio da não redundância</b>	Produziu informação redundante: <i>Existem muitos campos abandonados pertencentes às autarquias ou mesmo a particulares que poderia gerar muitos postos de trabalho, mas para isso teria de haver iniciativas das autarquias promovendo projetos de quintas sociais, para quem está no desemprego, através da exploração de campos abandonados.</i>
<b>Organização em parágrafos</b>	Verificou-se alguma saturação de conteúdo no parágrafo 8: contém dois tópicos diferentes.

**Quadro 32 – Aspectos negativos do desempenho intermédio do Adulto 2 em coerência**

Como já afirmámos, as falhas fundamentais do texto do adulto, relativamente à coerência, surgem nas descontinuidades identificadas, sobretudo na passagem de uma linha temática (a agricultura biológica) para outra (projetos de aproveitamento de terrenos abandonados). Esta quebra na linearidade textual é mais notória nos dois últimos parágrafos, nos quais o Ad2 tenta abordar um critério de evidência (sotaques e regionalismos) que, apesar de se encontrar no âmbito do tema do RCC (*Ruralidade e Urbanidade*), dificilmente se articula com os restantes. O adulto quis fazer a abordagem sugerida pelos documentos orientadores fornecidos mas depois não soube ligar os conteúdos produzidos com a matriz temática da agricultura.

Portanto, aqui o que se verifica é que é o próprio RCC, com as suas descontinuidades, que dificulta a produção textual exigida para a demonstração de competências-chave suscetíveis de validação.

Outros problemas relacionados com a organização textual decorrem, no nosso entender, da falta de planeamento e de elaboração de esboços ou esquemas prévios por parte do adulto.

A presença de enunciados redundantes também pode ter origem na falta de planeamento e de (auto)revisão. Uma leitura do texto no final da etapa de produção é normalmente suficiente para que o escrevente elimine alguma informação repetitiva.

No que diz respeito à relevância, parece-nos que o adulto não produziu informação suficiente para aquilo que lhe era exigido. Por isso, seria necessário expandir a informação, torná-la mais precisa, de acordo com o estipulado nos critérios de evidência das duas ACC – STC e CLC.

### 5.5.2.2. Coesão

No Quadro 33, apresentamos os aspetos positivos do Ad2 em coesão:

Coesão	Desempenho observado
<b>Coesão referencial</b>	<p>Recorreu</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- a expressões correferentes anafóricas: Exemplos: <i>agricultura/atividades agrícolas; esta atividade; quintas/terrenos/património;</i></li> <li>- à elipse: Exemplos: <i>Nos meus tempos livres dedico-me [Ø] há agricultura.</i></li> </ul>
<b>Coesão lexical</b>	<p>Recorreu à antonímia: <i>de forma manual/com elevado grau de mecanização.</i></p>
<b>Coesão frásica</b>	<p>Respeitou as regências verbais.</p>
<b>Coesão interfrásica</b>	<p>Estabeleceu conexões através</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- da listagem enumerativa: <i>... não utilizo fertilizantes <u>sintéticos</u>, pesticidas, herbicidas ou fungicidas.</i></li> <li>- da sequência temporal: <i>A agricultura vai desde a preparação do solo, passando pela sementeira, pela colheita e ao seu armazenamento.</i></li> <li>- da inferência: <i>No meu quintal faço agricultura biológica <b>pois</b> não utilizo fertilizantes <u>sintéticos</u>, pesticidas, herbicidas ou fungicidas.</i></li> <li>- do contraste antitético: <i>Esta atividade antigamente era feita de uma forma manual, com o auxílio da força animal. Agora é feito de uma forma mais moderna...; e, em contrapartida preservavam os seus patrimónios...</i></li> </ul>
<b>Coesão temporal/aspectual</b>	<p>Estabeleceu a compatibilidade entre a localização temporal e a ordenação temporal das situações textualmente representadas: Exemplos: <i>Esta atividade antigamente era feita de uma forma manual, com o auxílio da força animal. Agora é feito de uma forma mais moderna...; e, em contrapartida preservavam os seus patrimónios...</i> <i>Mas para isso teria de haver iniciativas das autarquias, promovendo projetos de quintas sociais, para quem está no desemprego, através da exploração de campos abandonados.</i></p>
<b>Pontuação</b>	<p>Usou os sinais de pontuação necessários para representar os factos prosódicos da fala (pausas e entoação) mais marcados no discurso (especialmente os correspondentes aos pontos finais): <b>Exemplo:</b> <i>Nos meus tempos livres dedico-me <u>*há</u> agricultura.</i></p>

**Quadro 33 – Aspetos positivos do desempenho intermédio do Adulto 2 em coesão**

Como podemos verificar, mais uma vez, o Ad2 utilizou vários mecanismos de coesão textual: recorreu a cadeias anafóricas, fez substituições lexicais no sentido de evitar a redundância, construiu frases completas, usou alguns conectores para estabelecer nexos

entre frases simples, socorreu-se de outros mecanismos de construção de frases complexas e respeitou a compatibilidade entre a localização temporal e a ordenação temporal das situações textualmente representadas. Em geral, pontuou o texto corretamente.

Todavia, há algumas falhas a salientar, apresentadas no Quadro 34:

Coesão	Desempenho observado
<b>Coesão frásica</b>	Registou-se um erro de concordância verbal: <i>Falares regionais é a maneira algo peculiar que os habitantes... usam...</i>
<b>Coesão interfrásica</b>	Verificou-se o uso reduzido de conectores: - e (7 vezes), <i>mas</i> (uma vez), <i>pois</i> (uma vez).  Predominavam as frases copulativas assindéticas ou sindéticas: <b>Exemplos:</b> <i>Utilizo apenas técnicas e produtos que permitam uma agricultura suficiente e produtiva, sem afetar o ambiente e a saúde de meus familiares; Os produtos são potenciadores de uma vida mais saudável pelas suas qualidades nutricionais e isenção de resíduos tóxicos.</i>
<b>Coesão temporal/aspectual</b>	Registou-se a utilização não correlativa do modo nas formas verbais a negrito: <i>As autarquias teriam de convencer os proprietários das quintas que se encontram ao abandono a permitir que esses terrenos <b>fossem</b> explorados por quem <b>estava</b> no desemprego.</i>
<b>Pontuação</b>	Uso indevido da vírgula - em vez de ponto: <i>Falares regionais é a maneira algo peculiar que os habitantes de determinadas regiões de um país usam para comunicar entre si, utilizam a língua nacional mas introduzindo-lhe com alguma regularidade certas palavras...</i> - falta de vírgula antes de uma frase explicativa: <i>No meu quintal faço agricultura biológica (,) pois não utilizo fertilizantes sintéticos, pesticidas, herbicidas ou fungicidas.</i> - falta de vírgula antes de uma expressão explicativa: <i>... recorrendo a técnicas (,) tais como a adubação, conservação de solo...</i>

**Quadro 34 – Aspectos negativos do desempenho intermédio do Adulto 2 em coesão**

O aspeto mais negativo a realçar é o uso pouco variado de conectores. Predominavam as conjunções coordenativas copulativas, o que redundava no predomínio das frases coordenadas copulativas.

Também na pontuação registámos algumas falhas, sobretudo no uso da vírgula. Já vimos que esta é uma dificuldade muito comum que só poderá ser ultrapassada com as atividades que já sugerimos (de explicitação do uso adequado da pontuação e as atividades de revisão).

### 5.5.2.3. Síntese das principais linhas do desempenho intermédio do Adulto 2

Em suma, o Ad2 produziu um texto com coerência, havendo, contudo, algumas descontinuidades temáticas a assinalar. Quanto à coesão, recorreu a vários mecanismos que contribuíram para uma superfície textual de fácil leitura, com apenas algumas lacunas a salientar, nomeadamente o uso diminuto de conectores e a utilização indevida da vírgula.

Pensamos que estes pontos fortes são claramente potenciados pelo facto de o adulto se cingir a conteúdos que conhece, que correspondem a vivências pessoais. Contudo, estas experiências vivenciais não são suficientes para ir ao encontro das competências que lhe são exigidas. Isto é, o conteúdo do texto é insuficiente (a *quantidade* não basta para a validação do tema) e necessita de especificação ou desenvolvimento (a *qualidade* é também insuficiente). Por esta razão, há aqui espaço para o desenvolvimento dessas competências e isto pode passar pela pesquisa e reflexão sobre a informação recolhida. Este desenvolvimento só pode ocorrer com a assistência dos formadores, que transmitirão ao adulto o resultado da avaliação formativa que teve lugar e lhe fornecerão sugestões tendentes ao aprofundamento do texto, tanto no tocante à forma quanto ao conteúdo.

### 5.5.3. Adulto 3

O Ad3 redigiu um texto de duas páginas sobre o tema de STC e CLC *Equipamentos Profissionais* (doravante designado por T2Ad3).

O Quadro 35 apresenta os critérios de evidência e as sugestões de trabalho das duas ACC tornados mais acessíveis para os adultos.

Núcleo Gerador <i>Equipamentos e Sistemas Técnicos</i>	
DR 2 – <i>Equipamentos Profissionais</i>	
STC	CLC
CE1 -Operar equipamentos e sistemas técnicos introduzidos nas organizações;	CE1 -Atuar perante equipamentos profissionais /conseguir articular competências com outros profissionais especializados;
CE2 -Compreender as normas de boa utilização de equipamentos profissionais;	CE2 -Interpretar corretamente manuais de utilização em LP ou LE;
CE3 -Atuar com base em princípios científicos.	CE3 -Atuar face a diferentes equipamentos que possibilitam a comunicação.

Sugestões	
Que inovações verifiquei ao longo do meu percurso profissional? Como funcionam os equipamentos ou sistemas com os quais eu trabalho? Compreende cientificamente o funcionamento dos equipamentos com os quais trabalho?	Que equipamentos uso no meu trabalho? Como é que estes contribuíram para o tornar mais produtivo? Consulto os manuais de instrução? Em que circunstâncias? Utilizo sistemas de comunicação? Quais? Como?

**Quadro 35 – Critérios de evidência/Sugestões de trabalho das ACC de CLC e STC para o tema Equipamentos Profissionais**

O T2Ad3, de cariz predominantemente expositivo, focava situações da vida profissional das quais se destacavam algumas mudanças ocorridas nesse contexto como consequência das evoluções tecnológicas. Paralelamente, apresentava uma organização temporal das vivências do adulto em contexto profissional, já que contrapunha os métodos do passado aos do presente, intercalando uma e outra época com períodos de tempo intermédios marcados por determinada tecnologia: no passado não havia sistemas informáticos; depois veio o sistema operativo Linux, depois o DOS e, finalmente, o Windows.

Na Figura 6, apresentamos a estrutura do T2Ad3:

ESTRUTURA DO T2AD3 - CORRESPONDÊNCIA PARÁGRAFOS/SEGMENTOS TEXTUAIS						
¶ 1 Seg1	¶ 2 Seg2	¶ 3, 4 Seg3	¶ 5, 6, 7 Seg4	¶ 8 Seg5	¶ 9, 10 Seg6	¶ 11 Seg 7
Início da atividade profissional; ausência dos sistemas informáticos	Comentário sobre o ramo do comércio do pronto-a-vestir: particularidades.	Referência ao caso concreto de um <i>master franchising</i> ; Processo de escolha da coleção.	Efeitos da introdução da informática neste processo; Programas utilizados; apoio técnico.	Importância dos manuais de utilização.	Efeitos das TIC na produtividade/eficiência.	Armazém central; central informática; Construção de matrizes por um programador.

**Figura 6 – Estrutura do T2Ad3**

A figura mostra-nos como, logo no primeiro parágrafo, o Ad3 tentou estabelecer um padrão temático que passava em grande parte pela questão da introdução dos sistemas informáticos na atividade profissional que desenvolveu ao longo da sua trajetória. No entanto, nos parágrafos dois e três afastou-se daquela intencionalidade

comunicativa inicial, para abrir uma espécie de parênteses em que produz alguma informação genérica sobre o sistema de *franchising*. Regressou ao tópico inicial, para reproduzir informação muito inespecífica: não mencionou, em concreto, programas introduzidos naquela atividade comercial (citou apenas o facto do primeiro sistema operativo ter sido o Linux, depois ter surgido o DOS e, finalmente, o Windows); não referiu aplicações concretas desses programas; não explicitou o recurso a manuais de utilização para resolver problemas.

Portanto, o texto revelou-se nos lacunar e com alguns problemas de organização.

#### 5.5.3.1. Coerência

No Quadro 36, apresentamos os aspetos positivos do desempenho intermédio do Ad3 em coerência:

Coerência	Desempenho observado
<b>Adequação aos tópicos do tema</b>  <b>- Princípio da relevância</b>  <b>Continuidade temática/progressão semântica</b>  <b>Princípio da não contradição</b>  <b>Princípio da não tautologia</b>  <b>Princípio da não redundância</b>  <b>Organização em parágrafos</b>	<p>Forneceu alguma informação pertinente sobre o tema proposto (<i>Equipamentos profissionais</i>), de acordo com os seguintes tópicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- início da carreira, ainda sem sistemas informáticos;</li> <li>- efeitos da introdução da informática na atividade comercial exercida.</li> </ul> <p>Produziu um discurso globalmente coerente, com continuidade temática e alguma progressão semântica.</p> <p>Respeitou</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- o princípio da não contradição: no texto produzido, não foram identificadas contradições.</li> <li>- o princípio da não tautologia: no texto produzido, não foram identificadas tautologias.</li> <li>- o princípio da não redundância: no texto produzido, não foram identificadas redundâncias.</li> </ul> <p>Produziu um texto com 11 parágrafos, correspondendo a 7 segmentos textuais (<i>vide</i> Figura 5) e coincidindo, em geral, com a mudança de tópico.</p>

**Quadro 36 – Aspetos positivos do desempenho intermédio do Adulto 3 em coerência**

Verificamos que o T2Ad3 contém alguma informação relevante, se bem que nem sempre organizada da melhor forma.



Consideramos igualmente muito positivo o facto de não se terem registado contradições, tautologias ou redundâncias significativas.

No Quadro 37, surgem os aspetos negativos do desempenho do adulto em coerência:

Coerência	Desempenho observado
<b>Adequação aos tópicos do tema</b>	Desviou-se parcialmente do tema:
<b>- Princípio da relevância</b>	- faltou-lhe . explicar que equipamentos profissionais utiliza ou já utilizou. . explicitar os usos dos programas a que se refere em contexto profissional; . demonstrar que interpreta instruções relativamente ao uso de equipamentos; . evidenciar competências relativamente à gestão de recursos humanos.
<b>Continuidade temática/progressão semântica</b>	Na produção da informação, verificaram-se algumas descontinuidades: a informação surgia meramente enumerada, de uma forma estanque. Exemplo: <i>Todo o trabalho que demorava imenso tempo e com resultados muitas das vezes insatisfatórios com estas alterações passou a ser uma ajuda preciosa para o aumento da rentabilidade da empresa.</i> <i>Os manuais de utilização servem essencialmente para tirar pequenas dúvidas...</i> A progressão semântica era frequentemente muito ténue: tendia a reproduzir informação levemente ampliada em relação ao que foi dito anteriormente.
<b>Organização em parágrafos</b>	Os parágrafos eram muito difíceis de identificar, porque o adulto não recorreu à indentação.

**Quadro 37 – Aspetos negativos do desempenho intermédio do Adulto 3 em coerência**

Este revela-nos algumas dificuldades na abordagem do tema. De facto, o adulto apenas aflorou o tema *Equipamentos Profissionais* e faltou-lhe muita da informação que o mesmo exigia. Houve, ainda, descontinuidades temáticas, que resultaram num texto que não fluía linearmente, que apresentava quebras temáticas (é o que se verifica na passagem do segmento 1 para o 2 e o 3; do segmento 4 para o 5 e do 5 para o 6).

Tal como já tinha sucedido no momento do diagnóstico inicial, a caligrafia, mais ilegível do que nunca, dificultou a decodificação do texto. Este aspeto, que muitas vezes é tido como irrelevante, até porque hoje em dia os trabalhos são apresentados em formato digital, não pode ser menosprezado, até se atendermos ao facto de muitas

provas de avaliação (os Exames Nacionais, por exemplo) ainda se realizarem de modo manuscrito.

Creemos que a falta de planeamento e de elaboração de um esquema ou rascunho, como já afirmámos anteriormente, propiciam a produção de textos com este tipo de incoerências. Mesmo que, ao reler o que escreveu, o aluno se aperceba das descontinuidades ou fugas ao tema, já pouco pode fazer para remediar o problema. E, como não tem tempo para recomeçar, o produto fica, assim, deformado por um processo de escrita que não foi orientado da forma mais adequada.

#### **5.5.3.2. Coesão**

No Quadro 38, apresentamos os aspetos positivos do desempenho intermédio em coesão.

Podemos constatar que o Ad3 utilizou vários mecanismos de coesão textual para estabelecer nexos diversos, desde a enumeração à inferência. Recorreu às cadeias de referência e, com menor incidência, à elipse para evitar redundâncias ou a produção de informação desnecessária para o contexto comunicativo em que a produção textual ocorreu.

Não apresentou falhas na coesão frásica, o que constituiu outro fator positivo.

Coesão	Desempenho observado
<b>Coesão referencial</b>	<p>Recorreu a expressões correferentes anafóricas:</p> <p>Exemplos:</p> <p><i>O ramo do comércio/pronto-a-vestir/ loja/franchising/cadeia</i>  <i>artigo/produto</i>  <i>cliente/ público</i>  <i>programa/sistema operativo</i></p> <p>Recorreu à elipse:</p> <p>Exemplos:</p> <p><i>... e [Ø] estou a falar de uma cadeia como a B... onde [Ø] iniciei a minha atividade...</i></p>
<b>Coesão lexical</b>	<p>Utilizou a sinonímia:</p> <p>Exemplos:</p> <p><i>Artesanal/manualmente.</i>  <i>Panóplia/quantidade referente a cada cor, tamanho...</i></p>
<b>Coesão frásica</b>	<p>Respeitou a concordância verbal.</p> <p>Respeitou as regências verbais.</p>
<b>Coesão interfrásica</b>	<p>Estabeleceu conexões através</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- da listagem enumerativa:  <i>Era apresentada uma camisola e a partir daí através de uma [palavra ilegível] escolhia-se a quantidade referente a cada cor...</i></li> <li>- da inferência:  <i>... é uma área que necessita de uma boa organização, devido ao facto de existir uma panóplia muito grande de cores, tamanhos e modelos.</i></li> </ul>
<b>Coesão temporal/aspectual</b>	<p>Utilizou correlativamente os tempos verbais e as conexões de sequência temporal entre períodos simples:</p> <p><i>Era apresentada uma camisola e a partir daí através de uma [palavra ilegível] escolhia-se a quantidade referente a cada cor...</i></p>
<b>Pontuação</b>	<p>Utilizou os sinais de pontuação necessários para representar os factos prosódicos da fala (pausas e entoação) mais marcados no discurso (especialmente os correspondentes aos pontos finais).</p> <p><b>Exemplo:</b> <i>Os manuais de utilização servem essencialmente para tirar pequenas dúvidas que se nos deparam a qualquer momento.</i></p>

**Quadro 38 – Aspetos positivos do desempenho inicial do Adulto 3 em coesão**

No Quadro 39, apresentamos os aspetos negativos do seu desempenho em coesão:

Coesão	Desempenho observado
<b>Coesão lexical</b>	Utilizou poucos mecanismos de substituição lexical (repetiu muitas vezes os mesmos vocábulos ( <i>De início; é claro que; Em particular na área do pronto a vestir, é uma área; A escolha com a coleção era feita com as peças apresentadas para a coleção seguinte...</i> ))
<b>Coesão interfrásica</b>	<p>Usou indevidamente do pronome relativo <i>onde</i>:  <i>...escolhia-se a quantidade referente a cada cor e a cada tamanho, <u>onde</u> o ponto de referência das vendas do ano variam consoante a memória do franchisado.</i></p> <p>Verificaram-se incorreções na construção frásica:  <i>Todo o trabalho que demorava imenso tempo e com resultados muitas das vezes insatisfatórios com estas alterações passou a ser uma ajuda preciosa para o aumento da rentabilidade da empresa.</i></p> <p>Verificou-se a ausência de uma conjunção/regência verbal:  <i>vai um longo processo [de] que o público não tem a mínima noção...</i></p>
<b>Pontuação</b>	<p>Registaram-se incorreções no uso da vírgula (4):</p> <p>Falta de uma vírgula</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- antes de uma frase gerundiva intercalada (<i>de início e começando por explicar resumidamente o funcionamento..., vai um longo processo...</i></li> <li>- depois de uma expressão adverbial em início de frase:  <i>De início, inicialmente;</i>  <i>A partir da própria Benetton Itália [,] todo o processo...</i></li> </ul>

**Quadro 39 – Aspetos negativos do desempenho intermédio do Adulto 3 em coesão**

Analisando cuidadosamente o conteúdo do quadro, verificamos que o adulto apresentou bastantes falhas em diversos mecanismos de coesão.

Em primeiro lugar, destaca-se um fraco recurso a processos de substituição lexical, o que não é de todo difícil de compreender, se atendermos à especificidade do ramo e ao domínio temático a que se reportava o texto (não é fácil substituir termos técnicos ou muito específicos de um campo lexical pertencente a uma atividade profissional ou a um setor particular, como o do comércio).

Depois surgiam erros na coesão frásica e interfrásica que podem ter ocorrido pela falta de atenção ou cuidado que o adulto colocou na produção do seu texto.

Finalmente, a pontuação continuou a ser um ponto fraco na produção escrita do adulto, com o registo de vários erros na colocação da vírgula, nas situações exemplificadas no quadro.

Tínhamos dito, na análise do diagnóstico inicial, que este era um aspeto a requerer intervenção. Mas não se trata de um domínio no qual quem escreve desenvolve, de modo imediato ou fácil, competências. Por isso, esperava-se que o adulto fosse, paulatinamente, pela prática guiada, pelos momentos de revisão assistida, desenvolvendo as competências em falta.

#### **5.5.3.3. Síntese das principais linhas do perfil intermédio do Adulto 3**

No caso deste adulto, já tínhamos ficado com a impressão inicial de que não existira uma preocupação com a produção do texto para apresentar aos formadores, o que não é muito habitual nos alunos adultos. Verificamos que, de um modo geral, há um cuidado, quase envergonhado, com a apresentação do trabalho, com a caligrafia, com o erro ortográfico. Aliás, este último aspeto tinha sido valorizado pelos adultos nas representações sobre a escrita, a cujo levantamento procedemos no âmbito deste estudo empírico.

Não sabemos ao certo porque é que isto sucede. Se a preocupação em demasia pode denotar alguma insegurança, talvez a falta de cuidado revele excesso de (auto)confiança. É seguro, contudo, que a ausência de planeamento redundava sempre numa produção escrita mais deficitária, com mais falhas em todos os domínios, incluindo os da coerência e coesão textuais.

Concluímos, então, que o desempenho deste adulto deixa em aberto um espaço bastante considerável para o desenvolvimento de competências, quer na abordagem, sem desvios, do tema, quer no uso adequado de mecanismos de coesão.

#### **5.6. Desempenho final**

Ao contrário do que sucedeu nas duas etapas anteriores, esta ocorreu à distância, por duas ordens de razões. A primeira, incontornável, relacionava-se com a programação/planificação do próprio Centro, que não destinou uma sessão presencial para este fim, após a apresentação dos temas correspondentes aos *Domínio de Referência 3 e 4* – respetivamente *Contexto Institucional* e *Contexto Macro Estrutural*. A segunda decorreu do nosso objetivo de conceder aos adultos mais tempo para a

produção deste terceiro texto escrito, de modo a proporcionar uma ponderação mais profunda sobre os temas, eles mesmos de natureza muito mais reflexiva. Este tempo mais dilatado também possibilitaria a consulta de diversas fontes – gramáticas, dicionários ou outros instrumentos – e o recurso a ferramentas dos softwares de revisão textual, fatores que considerámos determinantes para otimizar o desempenho dos adultos.

Também no caso destes Domínios de Referência, foram fornecidos instrumentos de apoio específicos. Alguns foram elaborados pela equipa técnico-pedagógica do Centro e apresentavam os tópicos enumerados por tema, para as três Áreas de Competências-Chave. Outros, da nossa autoria, integravam-se especificamente na intervenção didática desenvolvida no âmbito deste estudo e destinavam-se a esclarecer os adultos sobre as suas dificuldades.

Neste último caso, estamos a referir-nos a fichas informativas, incidindo sobre questões fundamentais da Língua Portuguesa: ortografia (incluindo pequenos exercícios); regras básicas do uso da pontuação (incluindo também exercícios); uso do léxico, com particular referência às ocorrências para que o RCC aponta (léxico técnico de diversas áreas do saber, interpretação de novas linguagens e símbolos); tipos/géneros textuais e marcas discursivas características dos mesmos; coesão e coerência textuais (cf. Anexo 11).

Foi, então, pedido aos adultos que redigissem um terceiro texto sobre uma das linhas temáticas seguintes, com forte presença nas sociedades atuais: *Média e informação* (tema das ACC de STC e CLC – Núcleo Gerador “TIC”; DR 3)/*Opinião pública e reflexão crítica* (tema da ACC de CP – Núcleo Gerador “Opinião Pública e Reflexão Crítica” – DR 4); *Ciência e controvérsias públicas* (tema das ACC de STC e CLC – Núcleo Gerador “Saberes Fundamentais” – DR 3). Esperávamos, assim, conseguir promover a reflexão crítica e uma tomada de uma posição fundamentada.

O Quadro 40 reproduz a informação fornecida relativamente ao tema *Média e Informação* das ACC de CLC e STC. Não foram dadas sugestões de trabalho por considerarmos que, ao fazê-lo, poderíamos estar a condicionar a produção escrita do adulto, dada a pluralidade de abordagens a que este tema se presta.

Núcleo Gerador <i>TIC</i>	
DR 2 – <i>Media e Informação</i>	
STC	CLC
CE 1 – Explorar os meios de comunicação de massas, compreendendo os diversos interesses envolvidos na sua produção e o poder da informação nas sociedades modernas.	CE 1 – Explorar a importância dos <i>mass media</i> na difusão e receção de bens artísticos e culturais, compreendendo os diversos atores e interesses envolvidos (ex: o papel da televisão na construção da opinião pública).
CE 2 - Atuar em relação à tecnologia de suporte aos meios de comunicação e disseminação de informação.	CE 2 – Distinguir diferentes tipos de texto utilizados nos <i>mass media</i> em Língua Portuguesa e Língua Estrangeira.
CE 3 - Atuar tendo em conta a evolução dos meios de informação e comunicação de massas, reconhecendo alguns novos conceitos.	CE 3 – Explorar a forma como as TIC possibilitaram o aparecimento do poder mediático e a sua necessária regulação.

**Quadro 40 – Critérios de evidência das ACC de CLC e STC para o tema *Media e Informação***

O Quadro 41 apresenta os critérios de evidência relativos ao tema *Opinião Pública e Reflexão Crítica* da ACC de CP:

Núcleo Gerador “Reflexividade e Pensamento Crítico”	
DR 4 – <i>Opinião Pública e Reflexão Crítica</i>	
CP	
Competências	Critérios de evidência:
Identificar estereótipos culturais e sociais, compreendendo os mecanismos da sua formação e revelando distanciamento crítico.	Identificar estereótipos culturais na comunicação social. Evidenciar distanciamento e reflexão à luz de diferentes perspetivas culturais. Compreender a formação da opinião pública à luz das diversas perspetivas presentes.

**Quadro 41 – Competências e critérios de evidência da ACC de CP para o tema *Opinião Pública e Reflexão Crítica***

Os dados analisados para proceder à caracterização do desempenho final dos adultos participantes no nosso estudo provinham, pois, do terceiro texto por eles produzido. Recorremos às mesmas grelhas de registo relativas ao desempenho em produção/expressão escrita para cada adulto participante no nosso estudo, enumerando tanto as competências identificadas, como as lacunas/pontos fracos evidenciados.

Em seguida, apresentamos os resultados da análise do desempenho dos adultos quanto à coerência e coesão textuais.

### 5.6.1. Adulto 1

O Ad1 redigiu um texto de duas páginas sobre temas das ACC de CLC, STC e CP: “*Media e Informação*” e “*Opinião Pública e Reflexão Crítica*” (doravante designado por T3Ad1). A abordagem destes temas num único texto justifica-se, atendendo aos pontos de contacto que evidenciam, como se pode constatar nos quadros acima apresentados (Quadros 40 e 41).

#### 5.6.1.1. Coerência

Tendo em conta a temática selecionada, relacionada com problemas sociais controversos, o Ad1 elaborou, como se previa, um texto de cariz essencialmente argumentativo, que implica a “rejeição, refutação e negociação de pontos de vista” (Pereira, 2000: 79), apresentando ainda alguns aspetos expositivos, nos momentos em que se verifica a “apresentação textual de diferentes formas de saberes” (*ibid.*).

Na Figura 7, apresentamos a estrutura do T3 Ad1:

ESTRUTURA DO T3Ad1 - CORRESPONDÊNCIA PARÁGRAFOS/SEGMENTOS TEXTUAIS			
Seg1	Seg2	Seg3	Seg4
¶ 1	¶ 2	¶ 3	¶ 4
Introdução – a influência da comunicação social nas sociedades atuais.	Opinião pessoal/perspetiva crítica: dependência dos <i>media</i> das receitas da publicidade.	Opinião pessoal/perspetiva crítica: malefícios da televisão.	Informação/Opinião pessoal/perspetiva crítica: horários e audiências televisivos.
Seg5	Seg6	Seg7	Seg8
¶ 5	¶ 6	¶ 7	¶ 8
Informação/Opinião pessoal/perspetiva crítica: - programação idêntica dos canais generalistas; - horário nobre; - a apropriação do espaço mediático pela esfera política; - o sensacionalismo das notícias.	Opinião pessoal/perspetiva crítica/exemplificação/fundamentação): - como forma a sua opinião; - questões de manipulação de factos e ética profissional.	Opinião pessoal/perspetiva crítica: - Meios de Comunicação Social e cultura – alusão a uma experiência pessoal.	Informação: avanços tecnológicos (os satélites).

Figura 7 – Estrutura do T3Ad1



A análise desta figura permite-nos apurar os seguintes aspetos:

- em primeiro lugar, o texto é essencialmente opinativo, predominando uma visão crítica, marcadamente negativa, dos meios de comunicação social, em particular da televisão (aliás, o meio privilegiado nesta abordagem);

- o aspeto anterior implica, automaticamente, um nível de informatividade muito reduzido; assim, apenas surgem conteúdos com uma intencionalidade informativa nos segmentos 4, 5 e 8, ainda que, nos primeiros dois casos, alternando com opiniões pessoais; estas são predominantes nestes segmentos, não se verificando essa prevalência apenas no último segmento, que é meramente informativo;

- os parágrafos 5 e 6 são demasiado densos, devido à combinação de três tópicos diferentes;

- há tópicos afins que se encontram distantes no texto; é o caso dos segmentos 2 e 6 (relativos à dependência de grupos económicos e à ética jornalística); o mesmo sucede com os segmentos 3 e 5 (que focam diferentes tipos de malefícios que o adulto atribui à televisão);

- a fundamentação das opiniões veiculadas afigura-se-nos frouxa; o adulto podia ter recorrido a pesquisas, para, através de dados apurados por estudos empíricos ou por via da opinião socialmente validada de especialistas nesta matéria, consolidar algumas ideias que defende.

No Quadro 42, apresentamos os aspetos positivos do desempenho do Ad1 em coerência:

Coerência	Desempenho observado
<b>Adequação aos tópicos do tema</b>	Forneceu informação sobre os temas que aborda (o papel dos <i>media</i> nas sociedades modernas; o poder nefasto da televisão; os horários e as audiências; a tecnologia subjacente a este meio de comunicação social).
<b>- Princípio da relevância</b>	Produziu alguma informação relevante, seguindo os tópicos correspondentes aos critérios de evidência. Emitiu uma opinião crítica sobre o tema (com alguma fundamentação e exemplificação).
<b>Continuidade temática/ progressão semântica</b>	Na produção da informação, verificou-se, de um modo geral, continuidade temática e progressão semântica: - parte do geral (a comunicação social) para o particular (a televisão),

<b>Princípio da não contradição</b>	acrescentando conteúdos novos relativamente aos anteriormente enunciados; - seguiu o devir temporal em dois segmentos textuais: a programação televisiva diurna e o horário nobre.
<b>Princípio da não tautologia</b>	Respeitou - o princípio da não contradição: no texto produzido, não foram identificadas contradições. - o princípio da não tautologia: no texto produzido, não foram identificadas tautologias.
<b>Organização em parágrafos</b>	Produziu um texto com 8 parágrafos, correspondendo genericamente a 8 segmentos textuais ( <i>vide</i> Figura 7). O espaçamento e a indentação permitiam identificar facilmente os parágrafos.

**Quadro 42 – Aspectos positivos do desempenho final do Adulto 1 em coerência**

A análise deste quadro permite-nos concluir que o Ad1 produziu um texto globalmente coerente, uma vez que procedeu a uma abordagem temática sem desvios e foi renovando a informação ao longo da sua produção textual.

Os conteúdos apresentados detinham alguma relevância, em conformidade com alguns dos critérios de evidência relativos aos temas.

No que diz respeito à progressão semântica, o adulto partiu do geral (meios de comunicação social) para o específico (a televisão) e, numa ocasião, seguiu a ordem temporal dos acontecimentos (teceu considerações sobre a programação televisiva diurna em primeiro lugar; em seguida, comentou a programação do chamado horário nobre).

A organização em parágrafos mostrou-se, de um modo geral, adequada, atendendo a que, na maioria dos casos, a mudança de parágrafo correspondia a uma mudança de tópico.

Não obstante a observação de aspetos positivos na produção escrita do adulto em relação à coerência, houve, ainda assim, lacunas a registar, apresentadas no Quadro 43:

<b>Coerência</b>	<b>Desempenho observado</b>
<b>Adequação aos tópicos dos temas:</b>	O adulto não abordou todos os tópicos do tema, correspondentes aos critérios de evidência (não referiu tipologias textuais presentes nos <i>media</i> , não desenvolveu o papel destes meios na divulgação cultural, não explorou a questão dos estereótipos culturais e sociais na comunicação social).
<b>- Relevância</b>	Forneceu informação vaga ou pouco relevante: Exemplos: <i>Estas usam a violência, o sexo e o sensacionalismo para cativar os</i>

<p><b>Continuidade temática/ progressão semântica</b></p>	<p><i>espectadores, causando malefícios nas pessoas com baixa formação e maturidade...;</i>  <i>Os grandes interesses económicos e políticos conseguem abafar escândalos e introduzir medidas polémicas em alturas astuciosas.</i>          Produziu informação pouco fundamentada:          Exemplo:  <i>Tenho reparado que há manipulação das notícias, os grandes interesses económicos e políticos conseguem abafar escândalos...</i>          Não contextualizou os acontecimentos temporalmente determinados:          - a “extinção” do telejornal de sexta-feira de Manuela Moura Guedes (Que “telejornal”? Quando? Extinto como?);          - a recusa de publicação de uma crónica e Mário Crespo (Quando? Porquê?).</p>
<p><b>Princípio da não redundância</b></p>	<p>Na produção da informação, verificaram-se algumas discontinuidades:          - a informação surgiu meramente enumerada, de uma forma estanque:          Exemplo:  <i>O que o jornalista escreve pode estar a ir contra os interesses políticos ou financeiros da empresa-mãe. O jornal de sexta-feira da jornalista Manuela Moura Guedes foi extinto e o colega Mário Crespo viu negada a publicação de uma crónica no Jornal (de) Notícias.</i>          - alguns tópicos surgiram distantes de tópicos afins (os segmentos 2 e 6 abordam questões que se complementam, que são a dependência de grupos económicos e a questão da ética jornalística; os segmentos 3 e 5 focavam diferentes tipos de malefícios que o adulto atribuía à televisão).</p>
<p><b>Organização em parágrafos</b></p>	<p>Observou-se a ocorrência de redundância:          Exemplos:  <i>Um <u>espetáculo</u> para ter <u>espectadores</u> tem que ter por detrás uma estrutura que o publicite...</i>  <i>Os <u>mass media</u> são estruturas altamente organizadas. Estas pretendem satisfazer as preferências... Só assim os <u>mass media</u> podem manter o equilíbrio económico...</i></p> <p>Os parágrafos 5 e 6 eram demasiado extensos e abordavam vários tópicos.</p>

**Quadro 43 – Aspetos negativos do desempenho final do Adulto 1 em coerência**

As lacunas observadas revelam que o T3Ad1 está incompleto, em função dos critérios de evidência definidos para os temas que o adulto pretendia abordar. Isto não torna o texto incoerente só por si, mas impede o Ad1 de fazer prova de todas as competências-chave exigidas.

Lembramos que, ao contrário do que sucedeu nas duas anteriores etapas de produção textual, neste momento, os adultos podiam dispor de todo o tempo que lhes parecesse necessário para escrever o texto pedido, já que lhes tinha sido dado um período alargado para a sua produção e envio. Tinham também a possibilidade de se

documentar. Portanto, os constrangimentos que podiam explicar o inacabamento dos textos anteriores não se equacionavam no caso deste terceiro momento de produção textual.

Parece-nos que o Ad1 não investiu muito na produção deste texto: não procurou investigar sobre a temática escolhida, pelo que emitiu uma opinião pouco fundamentada. Isto sucede muitas vezes, porque, quando se pede uma opinião a um aluno/formando, de um modo geral não se explica que a sua formulação exige pesquisa para uma adequada fundamentação. Então, o aprendente pensa que emitir uma opinião é apenas dizer/escrever o que lhe vai no pensamento e, por isso, reproduz ideias feitas, muitas vezes traduzidas em (pre)concepções do senso comum.

Atribuímos igualmente a esta causa o facto de o T3Ad1 conter informação vaga ou irrelevante.

Como já referimos, houve, ainda, descontinuidades temáticas a assinalar: alguns tópicos aparecem distantes de tópicos afins e, por vezes, as informações surgem apenas justapostas, sem o recurso a conectores que as relacionem entre si.

Outra falha assinalada diz respeito à falta de contextualização de alguns dos eventos textualmente representados, que teriam coincidido temporalmente com a produção do T3Ad1. Por conseguinte, deduzimos que o escrevente não tinha presente o facto de que, no registo escrito, tudo tem que ser explicitado, dado que o contexto não pode ser intuído ou recuperado a partir do conhecimento partilhado entre locutor e interlocutor (como acontece na comunicação oral)<sup>30</sup>.

Há pelo menos um caso claro de redundância facilmente evitável por um processo de substituição lexical: *Um espetáculo para ter espectadores [auditório] tem que ter por detrás uma estrutura que o publicite...*

Noutro caso, a redundância podia ter-se evitado pelo recurso à elipse: “Os mass media são estruturas altamente organizadas. Estas pretendem satisfazer as preferências... Só assim [~~os mass media~~] podem manter o equilíbrio económico...”.

---

<sup>30</sup> Baseámos esta nossa asserção em Nystrand, 1983: 12, 55-65.

É ainda de referir que o T3Ad1 contém dois parágrafos (5 e 6) muito densos, nos quais se misturam tópicos diferentes. Do nosso ponto de vista, o seu fracionamento aumentaria a legibilidade da informação neles contida.

Finalmente, dado tratar-se de um texto de tipo expositivo-argumentativo, faltou uma conclusão que servisse para o fechar e sintetizar as ideias apresentadas. A sua ausência afeta a coerência textual, dificultando ao leitor a apreensão do fio condutor do texto, da sua intencionalidade comunicativa e ainda da pertinência da informação produzida.

#### 5.6.1.2. Coesão

No Quadro 44, apresentamos os aspetos positivos do T3Ad1 em coesão:

Coesão	Desempenho observado
<b>Coesão referencial</b>	<p>Recorreu</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- a expressões correferentes anafóricas:</li> </ul> <p>Exemplos:</p> <p><i>As televisões deviam ter como finalidade a educação das pessoas e não nos níveis de audiência. Estas usam a violência...; Um espetáculo para ter espectadores tem que ter por detrás uma estrutura que o publicite...</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- à elipse:</li> </ul> <p>Exemplos: <i>... no início da manhã, quando as pessoas se estão a preparar para ir trabalhar, [Ø] transmitem as notícias e o trânsito nas cidades do Porto e Lisboa (...).</i></p> <p><i>[Ø] Fazem concursos para telefonarem para um número de valor acrescentado, enganando os mais incautos.</i></p>
<b>Coesão lexical</b>	<p>Recorreu à</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sinonímia:</li> </ul> <p><i>A comunicação social/os mass media; as pessoas/a população ativa/cidadãos; o público/os espectadores/audiência; horário nobre/neste período; espetáculo/evento; os satélites/estes aparelhos.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Antonímia:</li> </ul> <p><i>Esplendor/mediocridade</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hiperonímia/hiponímia:</li> </ul> <p><i>Comunicação social/mass media → televisão, rádio, imprensa escrita.</i></p>
<b>Coesão frásica</b>	<p>Respeita as regras de concordância.</p> <p>Respeita as regências verbais.</p>
<b>Coesão interfrásica</b>	<p>Estabeleceu conexões</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- através da listagem enumerativa:</li> </ul> <p>Exemplo: <i>Estas usam a violência, o sexo e o sensacionalismo para cativar os espectadores, causando malefícios nas pessoas com baixa formação e maturidade...</i></p>

<p><b>Coesão temporal/aspectual</b></p>	<p>- de valor causal: <i>Só assim os mass media podem manter um equilíbrio económico, visto que dependem das receitas provenientes da publicidade.</i></p> <p>- por inferência: <i>Exemplo: A própria liberdade da imprensa pode ser posta em causa, pois, se o jornalista tem de obedecer a uma ética profissional, ele também está inserido numa empresa que ultrapassa o seu jornal.</i></p> <p>Utilizou correlativamente os tempos verbais e estabeleceu conexões de sequência temporal entre períodos simples: <i>Exemplo: ...no início da manhã, quando as pessoas se estão a preparar para ir trabalhar, transmitem as notícias e o trânsito nas cidades do Porto e Lisboa.</i></p> <p>Estabeleceu a ordem das ações relatadas: <i>Exemplo: A partir das nove horas, quando a população ativa já se encontra a trabalhar e as crianças na escola, começam os talk-show (...) Os noticiários normalmente são todos à mesma hora, no horário nobre, que é das 20.00 às 23.00 horas.</i></p> <p>Utilizou expressões adverbiais de valor temporal: <i>No início da manhã; a partir das 09.00 horas; hoje em dia.</i></p>
<p><b>Pontuação</b></p>	<p>Fez alguns usos corretos do ponto final e da vírgula: Exemplos: <i>Para ter uma opinião própria, recorro a vários tipos de informação, seja ela difundida pela rádio, pela imprensa escrita, ou televisiva.</i> <i>Os canais generalistas, com a exceção do Canal 2, apresentam uma programação idêntica...</i> <i>Hoje em dia, com o avanço da tecnologia...</i></p>

**Quadro 44 – Aspetos positivos do desempenho final do Adulto 1 em coesão**

A observação do quadro permite-nos verificar que o Ad1 utilizou uma multiplicidade de mecanismos de coesão textual que concorreram para o reforço da continuidade temática e da progressão semântica do texto escrito produzido.

No Quadro 45, apresentamos as falhas do Ad1 em coesão, no seu desempenho final:

Coesão	Desempenho observado
<p><b>Coesão referencial</b></p>	<p>Apresentou dois erros nos mecanismos de correferência anafórica:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- utilização, no mesmo segmento textual, de um referente singular cujo correferente, em elipse, surge no plural (atendendo às marcas da flexão verbal): <i>A <u>comunicação social</u> nas sociedades democráticas tem uma enorme influência sobre as pessoas, * <u>conseguem</u> transmitir em que devemos pensar...</i></li> <li>- utilização, na mesma cadeia referencial anafórica, de um referente no masculino/plural cujo correferente surge no feminino/plural: <i>Os <u>mass media</u> são estruturas altamente organizadas. <u>Estas</u> pretendem satisfazer as preferências e exigências do público.</i></li> </ul>

<p><b>Coesão interfrásica</b></p>	<p>Predominavam as frases copulativas assindéticas ou sindéticas. Exemplo: <i>A nível cultural o poder dos Media é enorme, um espetáculo para ter espectadores tem que ter por detrás uma estrutura que o publicite, já fui induzido em erro quando fui aliciado para assistir a um evento, a publicidade prometia esplendor, mas acabei por assistir a mediocridade.</i> Exemplo: <i>O jornal de sexta-feira da jornalista Manuela Moura Guedes foi extinto e o colega Mário Crespo viu negada a publicação de uma crónica no Jornal (de) Notícias.</i></p> <p>Registou-se o uso indevido de uma frase condicional, ao invés de uma concessiva: <i>A própria liberdade da imprensa pode ser posta em causa, pois, <u>se o jornalista tem de obedecer a uma ética profissional</u> (ao invés de apesar de/ se bem que o jornalista pertença), ele também está inserido numa empresa que ultrapassa o seu jornal.</i></p>
<p><b>Pontuação</b></p>	<p>Cometeu incorreções no uso da vírgula: - colocou uma vírgula entre 9.00 e horas - usou vírgula ao invés do ponto final. Exemplos: <i>A nível cultural o poder dos Media é enorme, um espetáculo para ter espectadores tem que ter por detrás uma estrutura que o publicite, já fui induzido em erro quando fui aliciado para assistir a um evento; quando a população ativa já se encontra a trabalhar as crianças na escola, começam os talk-show, estes programas são de medíocre qualidade, destinados aos idosos, exploram o lado do sensacionalismo...</i></p>

**Quadro 45 – Aspetos negativos do desempenho final do Adulto 1 em coesão**

No T3Ad1, identificámos falhas na utilização dos mecanismos de coesão referencial e interfrásica. É de referir que foi a primeira vez que identificámos falhas nas cadeias de correferência. Não sendo estas de grande gravidade, pensamos que uma releitura atenta do texto, por parte do adulto, teria sido suficiente para identificar e corrigir as anomalias.

Continuou a verificar-se a tendência para a falta de conexão entre segmentos textuais e a justaposição de frases, já identificada nos textos anteriores do Ad1.

As falhas na pontuação continuam a fazer-se notar, sobretudo o uso da vírgula no lugar do ponto final. Já afirmámos que se trata de um aspeto da escrita difícil de dominar. Também aqui as atividades de revisão são fundamentais para desenvolver a consciência dos usos aceitáveis deste sub-sistema da escrita.

### 5.6.1.3. Síntese das principais linhas do desempenho final do Adulto 1

Neste momento final da intervenção didática, o Ad1 apresentou algumas falhas que condicionaram tanto a coerência como a coesão textual. No primeiro caso, são de destacar algumas descontinuidades temáticas, a produção de informação vaga ou pouco relevante e uma organização em parágrafos nem sempre adequada. No segundo, registaram-se falhas nos mecanismos referencial e interfrásico e no uso da vírgula.

É nossa convicção que estas dificuldades são consequência do tipo de texto que o adulto tinha que produzir em função do(s) tema(s) escolhido(s): um texto expositivo/argumentativo. Para produzir um texto narrativo autobiográfico (aquilo que se pede na metodologia “*história de vida*”), o adulto dispõe de uma estrutura predefinida que é a sua própria vida, a trajetória pessoal situada no tempo e no espaço. Para escrever um relato sobre algum aspeto da vida profissional, pode inspirar-se na experiência vivida, que surge como uma espinha dorsal que guia a construção de um texto. Mas, na exposição de conhecimentos e produção de argumentos, é o escrevente que tem que criar uma estrutura, o que pode revelar-se uma tarefa muito complicada. A atividade de escrita tem de ser muito bem planeada: o escrevente tem de documentar-se, seleccionar informação e organizá-la, atendendo às exigências linguísticas da produção do texto. Na nossa perspetiva, tal facto torna esta tarefa mais difícil, originando dificuldades superiores às observadas nas atividades anteriores.

### 5.6.2. Adulto 2

O Ad2 redigiu um texto (T3Ad2) subordinado aos mesmos temas que o do adulto anterior e predominantemente argumentativo.

Na Figura 8, apresentamos a estrutura deste texto:



ESTRUTURA DO T3Ad2 – CORRESPONDÊNCIA PARÁGRAFOS/SEGMENTOS TEXTUAIS					
Seg1	Seg2	Seg3	Seg4	Seg5	Seg6
¶ 1	¶ 2	¶ 3	¶ 4	¶ 5 e 6	¶ 7
Introdução – a influência da comunicação social nas sociedades atuais	Opinião pessoal/ Perspetiva crítica: programação/ horário nobre	Exemplos de bons programas	Horário nobre/ Publicidade	Opinião pessoal/ Perspetiva crítica: predomínio de telenovelas no horário nobre	A televisão e a educação
Seg7	Seg8		Seg9	Seg10	Seg11
¶ 8	¶ 9 e 10		¶ 11	¶ 12 e 13	¶ 14
Publicidade não comercial	Televisão e marketing - · o papel da mulher · o papel do homem		Reforço das ideias anteriormente veiculadas	A Entidade Reguladora para a Comunicação Social	A televisão - evolução tecnológica

**Figura 8 – Estrutura da T3Ad2**

Este foi o texto mais extenso produzido pelo Ad2, correspondendo a uma tarefa mais exigente dos que as anteriores, que impunha a mobilização de mais competências.

A figura mostra-nos que o adulto iniciou o seu texto com uma afirmação de carácter genérico, para depois ir estreitando o escopo da sua abordagem, contemplando apenas um meio de comunicação social: a televisão.

Apesar de não fugir ao tema, verificaram-se alguns sobressaltos na progressão semântica. Determinados tópicos foram alvo de uma abordagem intermitente, o que prejudicou a inteligibilidade da mensagem que o escrevente pretendia veicular.

A figura também nos mostra claramente que o texto se encontrava inacabado, já que não terminava com um segmento que constituísse uma síntese, recapitulação ou reforço das ideias fundamentais transmitidas.

Vejamos, em seguida o perfil de desempenho do Ad2 relativamente à coerência e coesão textuais, neste último momento de produção textual.

#### **5.6.2.1. Coerência**

No Quadro 46, apresentamos os aspetos positivos do desempenho do Ad2 em coerência textual:

Coerência	Desempenho observado
<b>Adequação aos tópicos do tema</b>	Forneceu alguma informação relevante sobre os temas <i>Media e Informação e Opinião Pública e Reflexão Crítica</i>
<b>- Princípio da relevância</b>	Manifestou um ponto de vista pessoal, dando exemplos e fundamentando algumas opiniões.
<b>Continuidade temática/progressão semântica</b>	Na produção da informação, verificou-se, de um modo geral, continuidade temática e progressão semântica (a influência da comunicação social na vida das pessoas; o papel da televisão, em particular; publicidade comercial daquela e publicidade institucional; papel da Entidade Reguladora para a Comunicação Social; a evolução tecnológica da televisão).
<b>Princípio da não contradição</b>	Respeitou -o princípio da não contradição: no texto produzido, não foram identificadas contradições.
<b>Princípio da não tautologia</b>	- o princípio da não tautologia: no texto produzido, não foram identificadas tautologias.
<b>Organização em parágrafos</b>	Produziu um texto com 14 parágrafos, correspondendo a 11 segmentos textuais ( <i>vide</i> Figura 8).

**Quadro 46 – Aspectos positivos do desempenho final do Adulto 2 em coerência**

Os dados apurados comprovam que o T2Ad3 evidenciava alguma coerência, dada a continuidade temática e a não verificação de contradições.

Todavia, houve falhas a registar que apresentamos no Quadro 47:

Coerência	Desempenho observado
<b>Adequação aos tópicos do tema</b>	Faltou informação, atendendo aos critérios de evidência dos temas que se propunha abordar.
<b>- Princípio da relevância</b>	Produziu informação vaga ou pouco relevante: Exemplos: <i>A influência de opinião <u>onde</u> é mais comum é na televisão; todo o 6º e 7º parágrafos.</i>
<b>Continuidade temática/Progressão semântica</b>	Verificaram-se avanços e recuos na progressão semântica: - desenvolveu um tópico (influência positiva e negativa da televisão) do 1º parágrafo nos 2º e 3º parágrafos, sem estabelecer uma ligação clara entre a informação dada e a informação nova; - regressou a um aspeto negativo da televisão no parágrafo 5 (depois de já ter abordado o tópico do horário nobre)
<b>Princípio da não redundância</b>	Produziu informação redundante: Exemplo: <i>Quando as audiências são maiores, quando as pessoas estão por casa; Vejamos: as novelas retratam a vida do público ao tentar criar uma imagem do dia a dia de cada pessoa...</i>

<b>Princípio da não tautologia</b>	Registou-se uma tautologia: <i>... aquilo é ficção e que a vida é a realidade.</i>
<b>Organização em parágrafos</b>	Houve mudança de parágrafos sem que houvesse mudança de tópico (é o caso dos parágrafos 12 e 13).

**Quadro 47 – Aspectos negativos do desempenho final do Adulto 2 em coerência**

Tendo em consideração os temas que o adulto pretendia abordar, o texto surgiu muito incompleto, não contendo informação suficiente para satisfazer todos os requisitos dos Critérios de Evidência.

Outro aspeto que se destacou claramente dizia respeito à inclusão de informação muito vaga, pouco relevante ou redundante e à emissão de opiniões pouco fundamentadas. Uma pesquisa de informação teria permitido superar facilmente estes problemas.

Os avanços e recuos na progressão semântica constituem fatores de perturbação da leitura do texto, que teriam sido facilmente evitados com um processo de revisão que promovesse a reorganização da informação.

Parece-nos que há pelo menos quatro condicionantes que, de algum modo, originam as falhas a que aludimos: i) a abrangência do eixo temático, que dificulta a seleção da informação; ii) a falta de hábitos de pesquisa de informação, nomeadamente através da consulta de bibliografia; iii) o desconhecimento das características do tipo de texto a produzir (argumentativo); iv) pouca consciência da importância da revisão textual.

#### 5.6.2.2. Coesão

No Quadro 48, apresentamos os aspetos positivos do desempenho final do Ad2 em coesão.

<b>Coesão</b>	<b>Desempenho observado</b>
<b>Coesão referencial</b>	Recorreu a - expressões correferentes anafóricas: Exemplos: <i>Programas excelentes... como os do canal...; as telenovelas... aquilo é ficção; a Entidade Reguladora para a Comunicação Social... onde lhe foram atribuídas...; o horário nobre... é neste horário.</i> - à elipse: Exemplos: [Ø] <i>influenciam a opinião da sociedade; É neste horário que as estações de televisão obtêm maior lucro, pois [Ø] cobram mais pela publicidade.</i>

<b>Coesão lexical</b>	<p>Recorreu à:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- sinonímia</li> </ul> <p>Exemplos: <i>público/pessoas; marketing/publicidade; estilos de vida/novos hábitos; evolução/ inovações.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- hiperonímia/hiponímia</li> </ul> <p>Exemplos: <i>Comunicação Social/Televisão; Programas/noticiários, debates, novelas, desenhos animados, concertos.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- antonímia</li> </ul> <p>Exemplo: <i>ficção/realidade.</i></p>
<b>Coesão frásica</b>	<p>Respeitou a concordância verbal entre sujeito e predicado.</p>
<b>Coesão interfrásica</b>	<p>Estabeleceu conexões através</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- da listagem enumerativa</li> </ul> <p>Exemplos: <i>É evidente que passam programas excelentes, como os do canal National Geographic, dos noticiários, debates ou concertos; São os programas de entretenimento, como concursos, séries e telenovelas.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- da sequência temporal</li> </ul> <p>Exemplo: <i>A televisão teve uma rápida evolução, desde a sua origem a preto e branco, até chegar à cor...;</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- da inferência</li> </ul> <p>Exemplo: <i>É neste horário que as estações de televisão obtêm maior lucro, pois cobram mais pela publicidade.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- da explicitação/particularização</li> </ul> <p><i>O horário nobre é uma seleção da programação exibida durante a noite e no horário de almoço, ou seja quando as audiências são maiores...</i></p>
<b>Coesão temporal/aspectual</b>	<p>Utilizou os tempos e modos verbais adequados para a tipologia textual em presença:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- predomínio do presente com valor genérico e iterativo.</li> </ul>
<b>Pontuação</b>	<p>Usou os sinais de pontuação necessários para representar os factos prosódicos da fala (pausas e entoação) mais marcados no discurso (especialmente os correspondentes aos pontos finais, os dois pontos e o ponto de interrogação).</p> <p>Exemplos:</p> <p><i>Vejamos: as novelas retratam a vida do público ou tentar criar uma imagem do dia a dia de cada pessoa, mas, se analisarmos bem, quantos divórcios ocorrem em cada novela?</i></p>

**Quadro 48 – Aspetos positivos do desempenho final do Adulto 2 em coesão**

No T3Ad2, destaca-se o recurso a diversos mecanismos de coesão textual. Naturalmente, por causa da extensão do texto, o número de ocorrências dos diversos mecanismos aumenta.

Observamos o uso de cadeias de correferência, de substituições lexicais, de conexões para ligar frases simples, dos tempos verbais adequados à natureza do discurso (expositivo/argumentativo). Vemos, ainda, de um modo geral, que o adulto pontuou o texto corretamente.

Ainda assim, houve dificuldades na mobilização dos mecanismos de coesão, que registámos no Quadro 49:

Coesão	Desempenho observado
<p><b>Coesão referencial</b></p> <p><b>Coesão frásica</b></p> <p><b>Coesão interfrásica</b></p> <p><b>Pontuação</b></p>	<p>Apresentou dois erros nos mecanismos de coesão referencial:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- no mesmo segmento textual, utilizou um referente no singular cujo correferente surgiu no plural, em elipse, marcado pela flexão verbal: <i>A influência da <u>comunicação social</u> na vida das pessoas começa...[?]</i> <i>Influenciam a opinião da sociedade;</i> <i>Por outro lado também temos a parte positiva onde <u>a televisão</u> tem um efeito preponderante na educação, onde <u>desenvolvem</u> uma cultura melhor...</i></li> </ul> <p>Registaram-se casos de</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- má construção frásica: 4 erros na utilização de pronomes relativos em orações relativas (<i>onde</i> em vez de <i>em que</i>): <i>A influência de opinião <u>onde</u> é mais comum é na televisão; Por outro lado também temos a parte positiva onde a televisão tem um efeito preponderante na educação, <u>onde</u> desenvolvem uma cultura melhor...;</i> <i>... para combater certos abusos que é a Entidade Reguladora para a Comunicação Social (ERC) <u>onde</u> lhe forma atribuídas...;</i> ordenamento irregular de elementos frásicos: <i>Toda a camada jovem e crianças;</i> <i>Durante a noite e no horário de almoço;</i> <i>O que leva à fome ou a algumas limitações;</i></li> <li>- erro na regência preposicional: <i>Derivados à...</i> <i>Derivado ao...</i></li> </ul> <p>Verificou-se o predomínio das frases justapostas ou coordenadas (adversativas, disjuntivas, copulativas).</p> <p>Houve:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- dois usos indevidos da vírgula (em vez de ponto): <i>A televisão teve uma rápida evolução, desde a sua origem a preto e branco, até chegar à cor, desde a sua apresentação (parecendo uma caixa) até ao plasma,(.) passou também por diversas fases e inovações, derivado ao desenvolvimento económico, e particularmente o tecnológico e, (.) com a chegada dos recetores de emissões de satélites, tem permitido à televisão melhorar a sua qualidade.</i></li> <li>- má colocação da vírgula antes da conjunção copulativa e: <i>... derivado ao desenvolvimento económico, <u>e</u> particularmente o tecnológico...</i></li> <li>- falta de vírgulas a separar expressões verbais e orações: <i>Por outro lado (,) também temos a parte positiva(,) onde a televisão tem um efeito preponderante na educação... (,)como é o caso dos documentários, debates, etc.</i></li> <li>- colocação de vírgula entre o sujeito e o predicado: <i>A influência da comunicação social na vida das pessoas, começa através das notícias...</i></li> <li>- ausência de vírgula entre orações disjuntivas: <i>Influenciam a opinião da sociedade, quer de forma positiva quer negativa.</i></li> </ul>

Quadro 49 – Aspetos negativos do desempenho final do Adulto 2 em coesão

Pela primeira vez, encontrámos falhas no uso dos mecanismos de coesão referencial e alguns exemplos de construção frásica irregular (erros na utilização de pronomes relativos em orações relativas, aliás muito comuns na produção escrita de qualquer aluno, adulto ou não) e de ordenamento irregular de elementos frásicos. Registou-se, ainda, um uso indevido de regência preposicional.

Mais uma vez, o processo de formação de frases complexas que prevalece é a coordenação. Também são muito frequentes as frases meramente justapostas, revelando a dificuldade em estabelecer relações entre frases ou segmentos textuais.

No caso da pontuação, deparámo-nos com alguns usos indevidos da vírgula (surgindo em vez de ponto final ou indevidamente colocada entre o sujeito e predicado).

Por conseguinte e de forma aparentemente paradoxal, neste último texto, identificámos mais falhas do que nos anteriores. Não devemos, contudo, concluir que o adulto não registou progressos ou que estava a regredir. A tarefa era mais complexa, pelos motivos que já referimos, e, quando o escrevente é chamado a realizar um número muito elevado de operações para produzir um texto, aspetos da dimensão mais mecânica da escrita (por exemplo, os mecanismos de coesão) tendem a ser ofuscados e surgem as incorreções (Beaugrande, 1984: 97). Contudo, o erro é fundamental, já que possibilita a superação e, consequentemente, a aprendizagem.

#### **5.6.2.3. Síntese das principais linhas do desempenho final do Adulto 2**

No último momento de produção escrita, o Ad2 produziu um texto com alguma coerência. No entanto, foram observadas algumas dificuldades neste domínio, ditadas pela complexidade da tarefa (redação de um texto sobre uma temática muito abrangente, com recurso a um tipo textual complexo – o texto argumentativo). De facto, este tipo de texto corresponde a um propósito discursivo que Matsushashi (1982: 278) designa de “generalizing”, em contraste com o narrativo, que tem uma função de “reporting”. Segundo esta investigadora, uma tarefa de “reporting” requer apenas uma ordem linear de conteúdo, enquanto o “generalizing”, procedimento indispensável na produção de um texto do tipo argumentativo, exige um vaivém recursivo entre a memória episódica e a memória semântica, que sistematiza o conhecimento do mundo

do sujeito (Beaugrande, 1980). Esta recursividade dificulta a produção de textos coesos e coerentes. Ainda segundo Matsuhashi (1982: 284), o texto argumentativo é “matrix-like, requires for the writer to keep the entire ‘road map’ in mind at one time”.

Para além destas falhas registadas, o conteúdo do texto era insuficiente, atendendo ao que se exigia para a evidenciação de competências no caso do tema que o adulto escolheu abordar. Por isso, consideramos que uma pesquisa aprofundada poderia ter constituído um bom ponto de partida para a demonstração das competências em falta.

Em suma, a informação apresentada teria beneficiado de um processo de reformulação e reorganização, numa primeira fase mediante uma revisão final do texto antes do seu envio por parte do adulto. Contudo, é provável que esta autorrevisão não fosse suficiente para tornar o texto coeso e coerente. Assim, neste caso como em tantos outros, a revisão acompanhada pela equipa, em particular pelo formador, torna-se incontornável.

### **5.6.3. Adulto 3**

O Ad3 redigiu um texto (T3Ad3) de três páginas sobre o tema *Media e Informação*, de natureza predominantemente argumentativa.

O T3Ad3 continha alguma informação objetiva sobre o tema, mas apresentava, sobretudo, a visão crítica do sujeito da enunciação sobre a comunicação social, incidindo na televisão.

A Figura 9 torna visível a estrutura do T3Ad3:

ESTRUTURA DO T3Ad3 - CORRESPONDÊNCIA PARÁGRAFOS/SEGMENTOS TEXTUAIS				
Seg1	Seg2	Seg3	Seg4	
¶ 1	¶ 2 e 3	¶4- 6	¶ 7-14'	
Introdução: a quantidade de informação produzida pelos <i>media</i> ; a qualidade dessa informação.	Opinião pessoal/perspetiva crítica: - censura durante a ditadura; - o controlo de uma televisão por parte do estado.	Evolução dos meios de comunicação: - Marconi; - pombos; código Morse; - satélites e cabo.	Informação/Opinião pessoal/perspetiva crítica: - seleção da informação em função dos interesses do poder político/manipulação da informação; - exemplos (o caso da pedofilia, o afastamento de alguns jornalistas, em particular da televisão; o uso do canal estatal para convencer a opinião pública) como fundamentação.	
Seg5	Seg6	Seg7	Seg8	Seg9
¶ 16	¶ 17- 19	¶ 20	¶ 21- 24	¶ 25-29
Visão crítica do papel dos <i>media</i> na divulgação cultural.	Visão crítica em relação à fiabilidade ou validade da informação difundida pela internet.	Fuga ao tema: Visão crítica do papel das autarquias/ Agendas culturais.	Horário nobre/ Programação (declarações dos políticos; transmissão de telenovelas).	Evolução das tecnologias de comunicação/ Exemplos da importância da inovação.

Figura 9 – Estrutura do T3Ad3

A observação da Figura 9 leva-nos a perceber que o adulto iniciou o texto com uma espécie de introdução, que foi demasiado longe, ultrapassando os limites do genérico e do introdutório: *“A informação que nos chega é cada vez mais vasta e algumas vezes retrata-nos de uma forma mais verosímil os acontecimentos, outras nem tanto, devido à influência que os intervenientes têm nos acontecimentos.”* A transposição destes limites verifica-se quando o adulto avança com uma explicação para a afirmação genérica que acabou de produzir (*“devido à influência que os intervenientes têm nos acontecimentos”*) ainda no parágrafo introdutório. Segundo Beaugrande (1984: 307), deve mudar-se de parágrafo quando se transita de um efeito para uma causa.

Trata-se, mais uma vez, de um texto sem conclusão, sem um segmento que remate o *dito*, que providencie a *“closure”* que este tipo de texto (argumentativo) pede.

Portanto, o T3Ad3 revelou-se nos lacunar e com alguns problemas de organização, que tornaremos mais claros adiante.



### 5.6.3.1. Coerência

Começando pelo desempenho positivo relativamente à coerência, apresentamos em seguida, os dados apurados, observáveis no Quadro 50:

Coerência	Desempenho observado
<b>Adequação aos tópicos do tema</b>  <b>- Princípio da relevância</b>	Forneceu alguma informação relevante sobre os temas, seguindo os tópicos correspondentes aos critérios de evidência: - a divulgação da informação, nos <i>media</i> , em função dos interesses do poder político/manipulação da informação, apresentando exemplos (o caso da pedofilia, o afastamento de alguns jornalistas, em particular da televisão; o uso do canal estatal para convencer a opinião pública). Manifestou um ponto de vista pessoal, dando exemplos e fundamentando algumas opiniões.
<b>Continuidade temática/progressão semântica</b>	De um modo geral, observou-se continuidade temática e a progressão semântica (mantém quase sempre a temática da comunicação social e da formação da opinião pública; parte do geral, para o particular).
<b>Princípio da não contradição</b>	Respeitou - o princípio da não contradição: no texto produzido, não foram identificadas contradições.
<b>Organização em parágrafos</b>	Produziu um texto com 29 parágrafos, bem identificados, com indentações, correspondendo a 9 segmentos textuais ( <i>vide</i> Figura 9).

**Quadro 50 – Aspectos positivos do desempenho final do Adulto 3 em coerência**

O T3Ad3 apresenta alguns traços que lhe conferem coerência, designadamente a produção de alguma informação relevante sobre os temas (os *media* e o poder político/a qualidade da informação), com a respetiva fundamentação feita essencialmente pelo recurso a exemplos do quotidiano sociopolítico (um caso muito mediático envolvendo a pedofilia, o afastamento de alguns jornalistas de um canal televisivo; a manipulação do canal estatal para fins políticos).

Em geral, o tema manteve-se ao longo do texto e evoluiu, por vezes, do geral para o particular.

Não encontramos contradições nem tautologias.

Pela primeira vez, os parágrafos estavam bem identificados e com indentações. Colocamos a hipótese de tal ter acontecido, porque este texto foi apresentado em formato digital, o que não aconteceu com os anteriores.

No Quadro 51, apresentamos os aspetos negativos do desempenho do Ad3 em coerência:



<b>Princípio da redundância</b>	<i>nosso tempo tão importante como o código Morse foi nos início <u>das comunicações</u>.</i>
<b>Organização em Parágrafos</b>	Redigiu alguns parágrafos demasiado curtos, desfasados do resto do texto, a carecer de eliminação, desenvolvimento ou integração nos parágrafos contíguos (parágrafos 2, 3, 12, por exemplo).

**Quadro 51 – Aspetos negativos do desempenho final do Adulto 3 em coerência**

Da análise do quadro acima apresentado sobressai, muito claramente, a abundância de falhas no domínio da coerência.

As razões neste domínio são as que já apontámos para os dois adultos anteriores: esta tarefa era mais complexa, por isso exigia a mobilização redobrada de múltiplas competências (cognitivas, linguísticas, operacionais, sociais) e um empenho maior.

### 5.6.3.2. Coesão

Vejamos em seguida que mecanismos foram acionados para assegurar a coesão do texto, através da leitura do Quadro 52:

<b>Coesão</b>	<b>Desempenho observado</b>
<b>Coesão referencial</b>	Recorreu - a expressões correferentes anafóricas: Exemplo: <i>Infelizmente, ao nível dos <u>bens culturais e artísticos</u>, tirando a imprensa especializada ou uma pesquisa nos órgãos que se dedicam a <u>essas áreas</u>...</i> - à elipse: Exemplos: <i>... para [Ø] tentarem convencer a opinião pública de que afinal [Ø] tinham sido vítimas de uma cabala; ...por causa da forma como [Ø] estavam a investigar e relatar assuntos gravíssimos.</i>
<b>Coesão lexical</b>	Recorreu à - sinonímia Exemplos: <i>as pessoas/toda a gente; idónea/de grande credibilidade.</i> - à hiperonímia/hiponímia Exemplos: <i>os *<u>média</u>/jornais, rádio, imprensa; Tecnologia/satélites, cabo, antenas.</i> - à antonímia Exemplo: <i>felizmente/infelizmente; exterior/interior.</i>
<b>Coesão frásica</b>	Respeitou as regências verbais.
<b>Coesão interfrásica</b>	Recorreu a mecanismos como - a listagem enumerativa: Exemplo: <i>Um processo que se arrastou nas barras dos tribunais durante anos que começou pela prisão de alguns membros do governo o encobrimento de outros tantos, com afastamento de juizes, advogados, intervenientes que deveriam ter</i>

	<p><i>tido outro apoio do estado...</i></p> <p>- a sequência temporal: Exemplos: <i>Em Portugal, até ao 25 de Abril de 1974; durante muitos anos, ao longo dos anos, até há bem pouco tempo; nos últimos dias.</i></p> <p>- o contraste concessivo: <i>... há jornalistas que não se deixam calar por ameaças de órgãos de informação que, <u>apesar de</u> sensacionalistas, vão querendo fazer uma jornalismo sem distinções entre criminosos.</i></p>
<b>Coesão temporal/aspectual</b>	<p>Estabeleceu a compatibilidade entre a localização temporal e a ordenação temporal das situações textualmente representadas:</p> <p>Exemplos: <i>Os jornais e as rádios durante muitos anos relataram-nos muitos dos acontecimentos que se iam sucedendo por esse mundo fora; As pessoas estão em casa, <u>*em</u> hora de jantar, e, como hoje o hábito das famílias não é conversar <u>*há</u> hora de jantar nem ao serão, toda a gente está em frente aos televisores.</i></p>
<b>Pontuação</b>	<p>Utilizou os sinais de pontuação necessários para representar os factos prosódicos da fala (pausas e entoação) mais marcados no discurso (especialmente os correspondentes aos pontos finais).</p>

**Quadro 52 – Aspetos positivos do desempenho final do Adulto 3 em coesão**

Podemos constatar que o Ad3 utilizou vários mecanismos de coesão textual para estabelecer nexos diversos, da enumeração à inferência. Também recorreu a cadeias de referência e fez substituições lexicais para evitar a redundância.

Estabeleceu a compatibilidade entre a localização temporal e a ordenação temporal das situações textualmente representadas, usando os tempos verbais adequados.

Utilizou corretamente alguns sinais de pontuação, especialmente os pontos finais.

Ainda assim, registou algumas falhas neste domínio, mencionadas no Quadro 53:

<b>Coesão</b>	<b>Desempenho observado</b>
<b>Coesão referencial</b>	<p>Verificou-se a ausência do referente da expressão sublinhada: <i>As autarquias nos últimos anos criaram a agenda cultural e artística, tendo aparecido um interesse na construção dos centros culturais para a realização <u>desses espetáculos...</u></i></p> <p>Recorreu a uma elipse que tornava a frase incompleta e difícil de decifrar: <i>Para todos os marinheiros [Ø] foi de extrema importância na receção das condições meteorológicas... e também [Ø] levou a que toda a indústria que trabalha nesta e noutras áreas tivesse que se desenvolver...</i></p>
<b>Coesão lexical</b>	<p>Utilizou poucos mecanismos de substituição lexical:</p> <p>- repetiu muitas vezes os mesmos vocábulos – <i>informação, comunicação, opinião pública, felizmente</i>)</p> <p>- repetiu a mesma expressão no mesmo período: Exemplo: <i>As pessoas estão em casa <u>*em</u> hora de jantar e, como hoje o hábito das famílias não é conversar <u>*há</u> hora de jantar...</i></p>

<b>Coesão frásica</b>	<p>Registou-se</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- uma frase incompleta: <i>Um processo que se arrastou nas barras dos tribunais durante anos, que começou pela prisão de alguns membros do governo e o encobrimento de outros tantos, com afastamento de juízes, advogados, intervenientes que deveriam ter tido outro apoio do estado para no fim se assistir a alguns dos intervenientes ainda virem para as televisões como se nada tivesse sido provado;</i></li> <li>- um erro de concordância sujeito/predicado: <i>... cada vez se têm acesso a informação errada...</i></li> </ul>
<b>Coesão interfrásica</b>	<p>Usou indevidamente o pronome relativo <i>onde</i>:</p> <p><i>... por causa da forma como estavam a investigar e relatar assuntos gravíssimos <u>onde</u> o nosso estado estava metido;</i></p> <p><i>O chamado horário nobre resume-se à altura do dia <u>onde</u> mais pessoas têm disponibilidade para receber a informação;</i></p> <p>Usou indevidamente o pronome pessoal reflexo:</p> <p><i>Nos últimos dias <u>se tem</u> falado dos mineiros no Chile...</i></p> <p>Não inseriu elementos de ligação entre segmentos textuais (por exemplo, dos parágrafos 22 para o 23, deste para o 24, do 24 para o 25).</p> <p>Não inseriu uma conjunção relativa numa regência verbal:</p> <p><i>Um dos últimos casos... <u>(em)</u> que está metido...</i></p>
<b>Coesão temporal/aspectual</b>	<p>Verificou-se a não compatibilidade entre as marcas linguísticas de tempo e o devir temporal das situações textualmente representadas:</p> <p>Exemplos: <i>Claro que <u>ao longo dos anos</u>, e com o aparecimento dos satélites e do cabo, a informação que nos chega <u>é cada vez mais vasta</u>.</i></p> <p><i>Pagando eu impostos, <u>custou-me</u> que a televisão que nos leva grande parte dos impostos... <u>dê</u> espaço de antena a estes senhores.</i></p> <p><i>... e também levou a que toda a indústria que trabalha nesta e noutras áreas <u>tivesse</u> que se desenvolver para que a informação <u>circule</u> com a qualidade e em tempo real.</i></p>
<b>Pontuação</b>	<p>Usou indevidamente a vírgula ao invés do ponto final (vide parágrafo 20).</p> <p>Registaram-se incorreções no uso da vírgula (14):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- antes de uma frase infinitiva: Exemplo: <i>(.) por saberem que a esta hora a mensagem vai chegar a um número maior de cidadãos.</i></li> <li>- depois de uma frase gerundiva em início de frase: Exemplo: <i>Dependendo da capacidade, cultura e interesse de cada cidadão (,) informação chega-nos...</i></li> <li>- antes de uma expressão adverbial intercalada: Exemplo: <i>Em Portugal (,) até ao 25 de Abril de 1974...</i></li> </ul>

**Quadro 53 – Aspetos negativos do desempenho final do Adulto 3 em coesão**

A leitura do quadro torna evidentes numerosas falhas em diversos mecanismos de coesão.

Estranhamente, encontrámos, no T3Ad3, usos corretos da vírgula em situações idênticas às das ocorrências indevidas da vírgula. Isto é inusitado e leva-nos a crer que muitas das falhas no uso deste sinal de pontuação registadas neste texto podem dever-se muito simplesmente à incúria do escrevente: muito provavelmente, o Ad3 não estava

atento a este aspeto “superficial” da escrita por estar concentrado na seleção e organização do conteúdo. Quando um escritor pouco experiente presta mais atenção aos aspetos mecânicos da escrita, faltam-lhe os recursos para as outras operações cognitivas (Beaugrande, 1984: 97). O oposto também pode verificar-se: a mobilização de recursos para as operações mais complexas podem significar uma diminuição de atenção relativamente a aspetos como pontuação.

Depois de concluída a tarefa, o adulto deveria ter relido o texto, com o intuito de detetar e corrigir falhas como estas. Mas, sucede que muitas vezes os alunos/formandos não o fazem por dois motivos: em primeiro lugar por se tratar de uma tarefa difícil; em segundo, porque contam com a revisão por parte do professor/formador, para, só depois, procederem à reformulação e melhoria do seu texto.

#### **5.6.3.3. Síntese das principais linhas do desempenho final do Adulto 3**

Fazendo um balanço do desempenho final do adulto, podemos afirmar que o resultado não é risonho. São cometidas muitas falhas no plano da coerência (desvios ao tema e produção de informação irrelevante, vaga, mal fundamentada) e também no domínio da coesão (frases mal construídas; ausência de conexões, sobretudo entre segmentos textuais; uso indevido dos sinais de pontuação, especialmente da vírgula).

Para justificar este desempenho deficiente, recordamos as razões já invocadas relativamente aos textos dos outros adultos: a abrangência da temática, a falta de pesquisa de informação (nomeadamente através de consulta bibliográfica), o desconhecimento das características do tipo de texto a produzir (argumentativo), a pouca consciência da importância da revisão textual.

Ainda assim, cremos que, se se tivesse apercebido dos seus erros, o Ad3 se teria mostrado capaz de identificar e corrigir a maioria deles. Nas palavras de Bartlett (1982: 346), “writing is essentially rewriting”, atividade que os aprendentes desenvolvem muito pouco ou apenas a um nível superficial (*ibid.*). Isto não significa, porém, que a autorrevisão, resulte necessariamente num texto melhorado. Para ser eficaz, a revisão tem de envolver uma avaliação por parte do professor formador ou pelos pares (*ibid.*) é por este motivo que consideramos tão importante a orientação por parte da equipa

pedagógica, sobretudo nas sessões individuais centradas nas atividades de revisão dos textos produzidos.

Para além do que ficou dito, é fundamental que este adulto, como qualquer outro aluno, tome consciência da importância da escrita. A ligeireza com que encara o produto do seu trabalho escrito deve ser desmontada, de modo que sinta que o que escreve é importante, não apenas porque lhe é pedido, mas porque é o resultado da sua reflexão, evidencia a sua tomada de posição e veicula a sua interpretação do mundo.

### **5.7. Síntese da evolução do desempenho**

Neste momento do nosso estudo empírico, urge analisar a evolução do desempenho dos adultos. Esta não é tarefa fácil, por vários motivos.

Em primeiro lugar, o período dedicado ao estudo, que ocupámos no acompanhamento dos adultos e durante o qual recolhemos dados para analisar, foi muito curto. Foram cerca de seis meses de formação, com uma frequência de uma sessão por semana, ora com os formadores, ora com o profissional de RVCC. Isto dá-nos uma ideia clara de como o adulto é deixado em grande parte por sua conta, esperando-se dele um elevado grau de autonomia, já que lhe compete tomar decisões sobre os temas que vai abordar e a gestão do seu tempo, entre outros aspetos. No que se refere às atividades de escrita, que nos interessam particularmente, o trabalho é essencialmente solitário e pouco apoiado, em termos do *feedback* dado pela equipa pedagógica. Esta situação decorre do modo como o processo é operacionalizado nos Centros Novas Oportunidades e aquele onde teve lugar o nosso estudo não foge à regra. De um processo formativo com estas características não se pode esperar uma evolução muito marcada, em termos gerais. Se pensarmos, em concreto, no progresso no domínio da expressão/produção escrita, a situação agrava-se: é sabido como o desenvolvimento de competências desta natureza ocorre a um ritmo lento.

Em segundo lugar, analisámos textos de diferentes tipos/géneros textuais e focados em temas diferentes. Como vimos no decurso da própria análise dos dados recolhidos, estes fatores afetam a qualidade da produção textual dos adultos. Logo, se o último texto produzido se revelava de maior dificuldade, em função do tipo/género

textual em que se inseria ou do tema a desenvolver, é natural que neste houvesse mais incorreções, não significando isso que o adulto desaprendera ou regredira relativamente às competências detidas no início do Processo.

Depois, há que ter em conta que a fase do Sistema RVCC em que o nosso estudo foi realizado corresponde a uma primeira etapa do mesmo. Segue-se-lhe uma outra, de importância capital, que consiste nas sessões individuais nas quais se desenvolvem atividades de revisão de texto com vista à reformulação do trabalho produzido, a fim de integrar o portefólio individual. É sobretudo nesta fase que o adulto consolida o desenvolvimento das competências em falta, não só porque, em certo sentido, já se instalou uma prática de escrita regular, no âmbito do próprio processo, mas ainda porque a interação formador/adulto facilita a tomada de consciência das lacunas apontadas.

Depois destas notas introdutórias, que ressaltam a não verificação previsível de mudanças muito marcadas no desempenho dos adultos, vejamos, então, como a sua evolução se nos apresentou.

#### **5.7.1. Adulto 1**

O desempenho deste adulto foi, sem dúvida, marcado pela regularidade.

É o que podemos observar no Quadro 54:



SÍNTESE DO DESEMPENHO- AD1			
Relativo à coerência	Inicial	Intermédio	Final
	<p><b><u>Aspetos positivos</u></b> Adequa a informação aos tópicos do tema.</p> <p>Respeita os princípios da</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- relevância</li> <li>- continuidade temática; progressão semântica</li> <li>- não contradição, não tautologia, não redundância</li> </ul> <p>Organiza o texto em parágrafos.</p>	<p><b><u>Aspetos positivos</u></b> Adequa a informação a alguns tópicos do tema.</p> <p>Respeita os princípios da</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- relevância</li> <li>- continuidade temática</li> <li>- não contradição, não tautologia.</li> </ul> <p>Organiza o texto em parágrafos bem identificados e com indentação.</p>	<p><b><u>Aspetos positivos</u></b> Adequa a informação a alguns tópicos do tema.</p> <p>Respeita os princípios da</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- continuidade temática</li> <li>- não contradição, não tautologia</li> </ul> <p>Organiza o texto em parágrafos bem identificados e com indentação.</p>
	<p><b><u>Aspetos negativos</u></b> A informação dada é insuficiente para a abordagem do tema selecionado.</p> <p>Verificam-se algumas descontinuidades temáticas.</p> <p>Falta a indentação em início de parágrafo.</p>	<p><b><u>Aspetos negativos</u></b> Apenas aborda dois dos três temas selecionados.</p> <p>Registam-se algumas falhas na continuidade temática (últimos quatro parágrafos). Verificam-se algumas descontinuidades: a informação surge meramente enumerada, de uma forma estanque. Não observa o princípio da não redundância em três ocorrências.</p> <p>Redige um parágrafo demasiado extenso.</p>	<p><b><u>Aspetos negativos</u></b> O adulto não aborda todos os tópicos do tema selecionado, tendo em conta os critérios de evidência estabelecidos pelo Sistema RVCC. Fornece informação vaga ou pouco relevante. Produz informação pouco fundamentada. Não contextualiza acontecimentos temporalmente determinados.</p> <p>Na produção da informação, verificam-se algumas descontinuidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- a informação surge meramente enumerada, de uma forma estanque.</li> <li>- alguns tópicos aparecem distantes de tópicos afins, tornando-os dispersos no textos.</li> </ul> <p>Observa-se a ocorrência de redundância.</p> <p>Dois parágrafos são demasiado extensos e abordam vários tópicos.</p>

<b>Relativo à coesão</b>	<p><b><u>Aspetos positivos</u></b>  Recorre a mecanismos de  - correferência anafórica  - lexical  - coesão frásica e interfrásica  - coesão temporal</p> <p>Usa a pontuação para representar as pausas e a entoação mais marcados no discurso.</p>	<p><b><u>Aspetos positivos</u></b>  Recorre a mecanismos de  correferência anafórica  lexical  coesão frásica e interfrásica  coesão temporal</p> <p>Usa a pontuação para representar as pausas e a entoação mais marcados no discurso.  Utiliza corretamente os dois pontos (para introduzir listagens, enumerações).</p>	<p><b><u>Aspetos positivos</u></b>  Recorre a alguns mecanismos de  correferência anafórica  lexical  coesão frásica e interfrásica  coesão temporal</p> <p>Usa a pontuação para representar as pausas e a entoação mais marcados no discurso.</p>
	<p><b><u>Aspetos negativos</u></b>  Identifica-se uma falha de concordância.</p> <p>Predominam as frases copulativas assindéticas ou sindéticas (o mecanismo mais simples de concatenação interfrásica).</p> <p>Registam-se falhas no uso da vírgula.</p>	<p><b><u>Aspetos negativos</u></b>  Identifica-se um erro na regência verbal.</p> <p>Predominam as frases copulativas assindéticas ou sindéticas (o mecanismo mais simples de concatenação interfrásica).</p> <p>Registam-se falhas no uso da vírgula.</p>	<p><b><u>Aspetos negativos</u></b>  Apresenta dois erros em mecanismos de coesão referencial:  - utilização, no mesmo segmento textual, de um referente singular cujo correferente, em elipse, surge no plural (atendendo às marcas da flexão verbal).  outro de concordância na cadeia referencial anafórica.  Verificam-se falhas na coesão interfrásica:  predominância das frases copulativas, assindéticas ou sindéticas  uso de uma frase condicional ao invés de uma concessiva.</p> <p>Registam-se falhas no uso da vírgula.</p>

**Quadro 54 – Síntese do desempenho do AD1**

Podemos observar que o desempenho do adulto relativamente aos mecanismos que asseguram a coerência textual foi bastante positivo, sobretudo nos aspetos que dizem respeito à relevância, à continuidade temática, à progressão semântica e aos princípios de não contradição e da não tautologia. No entanto, não se verifica uma evolução claramente favorável neste domínio. Pelo contrário, aumentaram as incorreções no uso destes mecanismos.

Parece-nos que isto sucedeu porque os textos que o adulto produziu evidenciavam graus diferentes de complexidade, tendo em conta quatro fatores: tipo/género textual, tema do texto, sua extensão e atitude do adulto perante a escrita.

O primeiro texto (T1Ad1), essencialmente expositivo, era o mais simples de todos.

Obedecia a uma estrutura linear, em que os segmentos textuais se iam sucedendo uns aos outros, de acordo com os tópicos fornecidos pelos materiais produzidos pela equipa técnico-pedagógica. Esta simplicidade/linearidade da estrutura do texto decorria da própria tipologia textual mas também derivava do modo como a tarefa foi proposta aos adultos.

O tema (*Comunicações Rádio/O telemóvel*), bastante familiar, permitiu que o adulto mostrasse que detinha algumas competências, de acordo com os critérios de evidência que constavam do *Referencial*.

O texto (de apenas uma página) tinha uma extensão inferior à sugerida. O fator “extensão” traduziu-se num número inferior de falhas.

Por outro lado, a menor complexidade do texto decorreu de uma atitude de cautela por parte do adulto, que, provavelmente, por se encontrar no início do Processo e não se sentir totalmente seguro em termos de competências em expressão/produção escrita, não quis arriscar muito para não cometer muitas falhas. Tal postura revelou inteligência no modo como empregou os seus recursos neste domínio.

Estes fatores contribuíram para a produção de um texto globalmente coerente, mas com algumas incorreções nos mecanismos de coesão interfrásica: a estrutura do texto apontava para uma sucessão de informações tendencialmente justapostas, ao invés de um todo unitário.

O segundo texto produzido pelo adulto (T2Ad1) era diferente do primeiro, quanto à tipologia: tratava-se de um relato de cariz autobiográfico, portanto, predominantemente narrativo. Também se apresentava como mais complexo. Dada a sua natureza, conduziu a formas discursivas variadas, da descrição à narração de acontecimentos, passando pela “fala” dos intervenientes, apresentado sob a forma de discurso indireto, daí a sua maior complexidade.

Abordava, em simultâneo, vários temas interligados e afins (que diziam respeito ao Domínio Profissional – DR 2 – *Processos de Negociação, Capacidade Assertiva, Gestão do Trabalho*), o que exigiu a mobilização de um número maior de competências de escrita, designadamente a seleção e organização do conteúdo produzido e o encaixe numa estrutura predominantemente narrativa, com segmentos, contudo, descritivos e expositivos.

Quanto à extensão, este texto apresentou-se semelhante ao anterior, pelo que este fator não teve grande peso no desempenho intermédio do Ad1.

Nesta segunda fase, este adulto manteve uma atitude cuidadosa perante a escrita, o que se manifestou, inclusivamente, na organização dos parágrafos e na apresentação do texto. Simultaneamente, notámos nele uma postura mais ousada, já que ampliou a abordagem, focando vários temas. Parece-nos que o facto de ter podido inspirar-se diretamente na sua experiência de vida terá motivado esta mudança de atitude.

Portanto, o desempenho intermédio do Ad1 foi globalmente positivo.

Alguns fatores terão contribuído substancialmente para facto.

O primeiro a considerar relaciona-se com o tipo/género de texto pedido. A narrativa autobiográfica oferece uma estrutura prévia, que é a própria vida do sujeito, com as sequências temporais e causais dos acontecimentos predeterminadas. Se bem que a produção textual seja um processo *multiphasal* (Beaugrande, 1984: 216), que não deve dispensar a planificação, a narrativa autobiográfica fornece uma estrutura que orienta a produção textual, evitando a redação de um texto puramente aleatório ou mal organizado. Sendo *action based*, (Sanders & Schilperoord, 2006), este tipo de estrutura brota da ativação da memória episódica, que fornece uma pré-estrutura relativamente fácil de reproduzir no discurso.

O segundo fator a ter em conta relaciona-se com a familiaridade dos temas abordados. Estudos feitos demonstram que o conhecimento experiencial constitui um conteúdo adequado para o desenvolvimento das competências de escrita (Beaugrande, 1984: 134), porque o adulto se sente mais motivado para a realização da tarefa.

Pensamos, ainda, que as melhorias observadas em relação ao diagnóstico inicial estão diretamente relacionadas com a intervenção didática. Por um lado, o conhecimento dos resultados do diagnóstico do desempenho em expressão/produção escrita, individuais e de grupo, mostrou, a este e aos outros adultos, a real qualidade do primeiro trabalho realizado e o reforço positivo facilitou o desenvolvimento da autoconfiança. Por outro lado, a tomada de consciência dos erros e das falhas, na fase de diagnóstico, permitiu algumas correções (que, no caso do Ad1, diziam respeito essencialmente à organização dos parágrafos e à pontuação). Acreditamos, também, que as orientações fornecidas pelos formadores, incluindo aquelas que diziam respeito especificamente ao desempenho em expressão/produção escrita, tiveram um papel importante nessa tomada de consciência.

O terceiro texto era ainda mais complexo do que o anterior, pelo facto de a temática exigir a adoção de um discurso de tipo argumentativo, exigindo uma planificação mais apurada (que não se verificou) e uma fundamentação sólida dos argumentos apresentados, por inerência das características dessa mesma tipologia, que já explanámos.

Mais uma vez, a sua produção pressupunha a mobilização de muitos recursos cognitivos, fator que, como sabemos, condiciona a atenção dada a aspetos mais superficiais da escrita (como a ortografia ou a pontuação ou alguns mecanismos de coesão textual, como a coesão frásica), mas que também pode afetar aspetos macro-textuais (como os que associamos à maioria dos mecanismos de coesão e coerência).

O tema do texto a produzir também se revelou um fator de peso no desempenho final do Ad1 em expressão/produção escrita. Se bem que aparentemente familiar, o tema *Média e Informação* pode facilmente suscitar uma abordagem muito superficial, baseada em argumentos do senso comum e decorrente de generalizações grosseiras feitas a partir de casos isolados ou pouco representativos da realidade. Isto é, a familiaridade do tema

não garante que o sujeito detenha sobre ele competências relevantes, englobando saberes cientificamente fundamentados. Muitas vezes, a familiaridade motiva opiniões ligeiras ou até levianas, construídas a partir de fragmentos de opiniões alheias difundidas por esses mesmos meios de comunicação social, que tendem a produzir muita informação que o espectador tem dificuldade em processar, em organizar, para criar sentidos a partir dela. Cremos que foi isto que sucedeu com este adulto. Produziu informação de relevância reduzida ou questionável, porque não procurou sustentar os seus argumentos, documentando-os convenientemente ou apontando exemplos adequados aos mesmos.

A extensão do texto produzido (superior à dos anteriores) também pode ter afetado o desempenho do adulto. É óbvio que, num texto mais extenso, aumentam as possibilidades de ocorrência de erros e falhas, tanto nos aspetos microtextuais (a ortografia e a observação de regras gramaticais), como nos macrotextuais (a coerência e a maioria dos mecanismos de coesão), que constituem o objeto fundamental do nosso estudo. Foi isso que se verificou no caso do T3Ad1.

Assim, no que se refere à coerência, a não relevância de alguns conteúdos informacionais (a que já nos referimos) e a redundância foram as lacunas mais visíveis. Num texto mais extenso, aumentam as probabilidades do escrevente se repetir e a auto-revisão, associada à releitura do texto, é essencial para detetar essas falhas.

Quanto à coesão, o Ad1 empregou alguns dos mecanismos habituais (correferência anafórica, substituição lexical e mecanismos de coesão frásica, interfrásica, temporal e aspectual). Mas, também neste domínio, houve um número de incorreções mais elevado, inclusivamente em mecanismos nos quais nunca antes tinham ocorrido (nomeadamente na coesão referencial e interfrásica).

Mais uma vez, a postura do adulto perante a escrita revelou-se determinante no seu desempenho final. Nesta fase, a produção escrita foi acompanhada à distância e foi disponibilizado mais tempo, condições que o adulto poderia ter rentabilizado para consultar fontes diversas, incluindo as associadas às TIC, para rever e eventualmente reformular o seu texto. Tratando-se de um texto produzido em formato digital (ao invés dos anteriores), o Ad1 poderia ter recorrido a meios como o corretor ortográfico, ao

dicionário e ainda às ferramentas de edição disponibilizadas nos *softwares* habitualmente utilizados. Poderia, ainda, ter recorrido às novas tecnologias para tirar dúvidas, consultar fontes, comunicar com os formadores pedindo esclarecimentos, práticas que tinham sido sugeridas pelo formador quando providenciou o *feedback* da primeira tarefa desenvolvida pelos adultos. Poderia, ainda, ter consultado todos os documentos fornecidos no âmbito do Sistema RVCC, incluindo algumas fichas informativas elaboradas expressamente para o ajudar a elaborar os seus trabalhos. Ora, aparentemente, tal não se verificou. A análise do texto permite-nos concluir que o mesmo foi produzido de um modo muito semelhante aos anteriores, cuja elaboração foi sujeita a constrangimentos pesados, tais como o limite de tempo e de informação disponível para consulta, entre outros fatores. Isto é, o T3Ad1 parece ter sido produzido sem grande planificação, sem ter sido revisto atentamente.

Mas, mais incompreensível do que isto foi o facto de, apesar de a formadora ter reenviado o texto revisto e comentado, não ter recebido do adulto qualquer versão reformulada, o que significa que este não aproveitou as sugestões dadas. Aliás, a versão final, que surge no portefólio, entregue no final do Sistema RVCC, foi aquela que o adulto redigiu originalmente, sem que nela tivesse introduzido qualquer alteração ou melhoramento de acordo com as sugestões dadas.

Esta atitude pode parecer estranha mas compreende-se à luz de uma certa tradição do ensino/aprendizagem da escrita. A passagem do adulto pelo ensino formal terá permitido observar uma prática da escrita que se concretizava na produção de um texto inteiro de um só fôlego, sem planificação prévia e recurso à consulta de informação. Portanto, encarava-se a escrita como uma atividade que visava a realização de um produto, único objeto de análise e avaliação. A própria revisão do texto era desencorajada e a reescrita e melhoria não faziam parte das práticas, nem de alunos, nem de professores. Quando muito, o professor limitava-se a assinalar erros e propor algumas modificações, sem verificar se o aluno compreendia essas sugestões ou reescrevia efetivamente o seu texto.

Em suma, o desempenho do Ad1 foi globalmente positivo, mas não apresentou uma evolução muito marcada. Esta situação é perfeitamente compreensível, tendo em conta alguns aspetos relativos à forma como a intervenção didática decorreu.

Por um lado, como já foi referido, o período de tempo a ela consagrado (cerca de seis meses) é insuficiente para se fazerem sentir melhorias significativas. Investigadores como Berninger, Fuller & Whitaker (1996: 214)<sup>31</sup> consideram que será necessário um período superior a um ano, para se notarem mudanças sistemáticas em adultos que já detêm competências de escrita.

Por outro lado, a natureza diversa dos textos produzidos – texto expositivo, relato autobiográfico, texto argumentativo – deu origem a desempenhos diferentes: o primeiro texto revelou-se simples e, por isso, apresentava poucas falhas nos domínios que são objeto do nosso estudo; o segundo, de cariz narrativo, era mais complexo, mas baseava-se em experiências vivenciais, pelo que também não apresentava falhas de gravidade assinalável. O terceiro, predominantemente argumentativo, foi o que apresentou mais falhas, não obstante a sua produção ter ocorrido numa fase mais avançada do Processo. Isto sucedeu, não só pelo facto, já salientado, da dificuldade intrínseca da produção deste tipo de texto, mas ainda pela falta de orientação prévia mais detalhada quanto à abordagem que o tema exigia. Como já referimos, foram fornecidos documentos que ajudariam o adulto nesse sentido, mas parece-nos que a consulta autónoma desses materiais não foi suficiente para o ajudar a desenvolver competências de escrita de maior complexidade. Aqui um papel mais interventivo do formador teria sido determinante.

Contudo, a formação não terminou naquele momento. Numa segunda etapa do Processo, o Ad1 foi recebendo apoio por parte da equipa técnico-pedagógica, no sentido de melhorar o seu *Portefólio*, ampliando o seu conteúdo informacional e aperfeiçoando a expressão escrita. É verdadeiramente nesta fase que o impacto das aprendizagens é maior, dependendo do envolvimento do formador e da motivação do adulto.

---

<sup>31</sup> Estas autoras conduziram um estudo com “skilled adults”, em que avaliavam a aprendizagem de um novo tipo de texto, no caso concreto, o relatório psicológico.



### **5.7.2. Adulto 2**

Este adulto produziu textos que, do ponto de vista meramente formal, sobretudo ao nível da superfície textual, não apresentavam incorreções do tipo das que habitualmente são imediatamente detetadas: não apresentavam erros ortográficos de monta; a pontuação, de um modo geral, foi usada corretamente; não havia frases mal construídas.

Ainda assim, não temos motivos para considerar que o desempenho do adulto foi o mais adequado, nem aos objetivos definidos, nem às situações de comunicação escrita propostas no âmbito do nosso estudo.

No Quadro 55, apresentamos uma síntese do desempenho do AD2 nas três fases da análise do desempenho em coerência e coesão:

SÍNTESE DO DESEMPENHO - AD2			
Relativo à coerência	Inicial	Intermédio	Final
	<p><b><u>Aspetos positivos</u></b> Adequa a informação a alguns tópicos do tema.</p> <p>Respeita os princípios da continuidade temática; progressão semântica; não contradição; não tautologia.</p> <p>Organiza o texto em parágrafos.</p>	<p><b><u>Aspetos positivos</u></b> Adequa a informação a alguns tópicos do tema.</p> <p>Respeita os princípios da continuidade temática; progressão semântica; não contradição; não tautologia.</p> <p>Organiza o texto em parágrafos bem identificados (com indentação).</p>	<p><b><u>Aspetos positivos</u></b> Adequa a informação a alguns tópicos do tema.</p> <p>Respeita os princípios da continuidade temática; não contradição.</p> <p>Organiza o texto em parágrafos bem identificados (com indentação).</p>
	<p><b><u>Aspetos negativos</u></b> O conteúdo semântico é insuficiente.</p> <p>Produz informação não relevante (trivialidades e lugares-comuns); redundante.</p> <p>Observa-se a falta de indentação nos parágrafos.</p>	<p><b><u>Aspetos negativos</u></b></p> <p>Produz informação de relevância diminuta na abordagem de alguns tópicos. Verificam-se descontinuidades temáticas. Produz informação redundante. Verifica-se alguma saturação de conteúdo no parágrafo 8: contém dois tópicos diferentes.</p>	<p><b><u>Aspetos negativos</u></b> Falta informação, atendendo aos temas que se propõe abordar.</p> <p>Produz informação vaga ou pouco relevante. Verificam-se avanços e recuos na progressão semântica. Produz informação redundante. Regista-se uma tautologia.</p> <p>Há mudança de parágrafos sem que haja mudança de tópico (dois casos).</p>

<b>Relativo à coesão</b>	<p><b>Aspetos positivos</b></p> <p>Recorre a mecanismos de correferência anafórica; coesão lexical; coesão frásica e interfrásica; coesão temporal.</p> <p>Usou a pontuação para representar as pausas e a entoação mais marcados no discurso.</p>	<p><b>Aspetos positivos</b></p> <p>Recorre a alguns mecanismos de correferência anafórica; coesão lexical; coesão frásica e interfrásica; coesão temporal.</p> <p>Usou a pontuação para representar as pausas e a entoação mais marcados no discurso.</p>	<p><b>Aspetos positivos</b></p> <p>Recorre a alguns mecanismos de correferência anafórica; coesão lexical; coesão frásica e interfrásica; coesão temporal.</p> <p>Usou a pontuação para representar as pausas e a entoação mais marcados no discurso.</p>
	<p><b>Aspetos negativos</b></p> <p>Usa conectores pouco diversificados.</p> <p>Verifica-se um caso de não compatibilidade entre a localização temporal e a ordenação temporal das situações textualmente representadas.</p> <p>Há uma falta de vírgula, após uma expressão adverbial em início de frase.</p>	<p><b>Aspetos negativos</b></p> <p>Faz uso reduzido de conectores variados, predominando as conjunções coordenativas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- copulativas (7 vezes), adversativas (uma vez), explicativas (uma vez).</li> </ul> <p>Predominam das frases copulativas assindéticas ou sindéticas.</p> <p>Comete um erro de concordância verbal.</p> <p>Verifica-se um exemplo de não compatibilidade entre as marcas linguísticas de tempo e o devir temporal das situações textualmente representadas:</p> <p>Uso indevido da vírgula (3 ocorrências)</p>	<p><b>Aspetos negativos</b></p> <p>Apresenta dois erros nos mecanismos de coesão referencial: no mesmo segmento textual utiliza um referente no singular cujo correferente surge, em elipse, no plural, marcado na flexão verbal (duas ocorrências).</p> <p>Predominam as frases justapostas ou coordenadas (adversativas, disjuntivas, copulativas).</p> <p>Observam-se falhas nos mecanismos de coesão frásica e interfrásica:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• má construção frásica:</li> <li>- 4 erros na utilização de pronomes relativos em orações relativas (<i>onde</i> em vez de <i>em que</i>);</li> <li>• ordenamento irregular de elementos frásicos;</li> <li>• erro na regência preposicional.</li> </ul> <p>Verificam-se usos indevidos da vírgula (8 ocorrências).</p>

**Quadro 55 – Síntese do desempenho do AD2**

Na fase de diagnóstico, o Ad2 produziu um texto autobiográfico muito simples, genericamente coerente e apresentando poucas incorreções no uso de mecanismos de coesão textual.

Apesar disso, o T1Ad2 pareceu-nos pobre, na medida em que nos fornecia uma abordagem muito esquemática do tema. O adulto reproduziu trivialidades e não refletiu sobre a situação relatada, isto é, não confrontou o texto com as suas representações internas (Cassany, 1999: 62).

O tema do texto (*Aprendizagens ao Longo da Vida*) e o tipo/gênero textual em que este se integrava (o relato autobiográfico) constituíram fatores facilitadores da expressão/produção escrita, limitando-se o adulto a ir buscar à sua memória episódica uma situação vivenciada.

Por outro lado, a reduzida extensão do texto (inferior a uma página A4) evitou a ocorrência de um número elevado de erros.

Já a atitude do adulto perante a escrita foi a de alguém que não investiu muito na atividade, escolhendo um episódio corriqueiro e pouco relevante para o leitor. Tendo em conta que tinha noventa minutos para escolher um tema e produzir sobre ele um texto escrito, o produto final fica muito aquém daquilo que se esperaria de um adulto inscrito num processo de equivalência ao Ensino Secundário. Revela uma certa desvalorização da importância da escrita (por muito que seja frequente os alunos, adultos ou não, afirmarem o contrário), o que não parece fazer muito sentido num processo que exige tanta produção textual, quer em quantidade, quer em qualidade.

Quanto ao desempenho intermédio, o Ad2 mostrou-se capaz de produzir um texto com alguma coerência. Contudo, apresentava informação de relevância diminuta, tendo em conta o tema proposto (cf. Critérios de Evidência do tema “*Ruralidade e Urbanidade*”), e algumas descontinuidades temáticas.

Recorreu a vários mecanismos de coesão, que contribuíram para uma superfície textual de fácil leitura. No entanto, são de referir algumas lacunas relacionadas com o uso reduzido de conectores e a utilização indevida da vírgula.

Mais uma vez, a familiaridade do tema proposto contribuiu fortemente para assegurar a coerência e coesão textuais. Ainda assim, como já referimos, o conteúdo do

texto manifestou-se insuficiente, atendendo ao que era exigido. Quando o sujeito detém pouca informação sobre um tema e não domina adequadamente estratégias de busca e seleção de informação (Carvalho, 2001: 74), acaba por produzir um texto que necessitará de aperfeiçoamento.

Foi o que sucedeu no desempenho intermédio do Ad2.

O T2Ad2 era mais extenso do que o texto anterior, contendo mais informação e revelando um maior grau de complexidade. Este facto terá contribuído para o agravamento das incorreções que detetámos, atendendo a que estes são dois fatores que afetam a qualidade da escrita (Beaugrande, 1984: 76-81).

Continuou a revelar uma atitude pouco empenhada perante a escrita. Mais uma vez, prescindiu da fase de planificação, apesar de o formador ter enfatizado a sua importância na expressão/produção textual, na altura em que foram dados a conhecer os resultados do diagnóstico inicial e, simultaneamente, se fez a consciencialização das competências evidenciadas e das que importava desenvolver.

No último momento de produção escrita, o Ad2 produziu um texto com alguma coerência e coesão, mas evidenciando mais dificuldades do que as verificadas nas etapas anteriores.

Como já foi referido, os temas selecionados (*Media e informação Opinião Pública e Reflexão Crítica*) eram mais abrangentes, exigiam maior capacidade de reflexão e uma fundamentação apurada, com base em argumentos e exemplos.

A temática em questão ditava o recurso ao texto argumentativo, cuja produção exige a mobilização de uma série de ações comuns aos outros tipos de texto (seleção e produção de informação pertinente, reflexão) e algumas específicas (apresentação de argumentos e sua ilustração através de exemplos), para que o texto se apresente coerente e coeso.

Para se certificar de que a informação era precisa e adequada, o adulto teria de consultar fontes fiáveis. Apesar de ter tempo para o fazer, decidiu basear a produção do seu texto apenas no que pôde recuperar a partir da memória. Neste tipo de situação comunicativa, esta estratégia reveste-se de uma eficácia reduzida.

O facto do texto produzido ter sido mais longo, a somar às dificuldades suscitadas pela temática do texto e pelo tipo/género textual em que este se integrava, constituem fatores determinantes da ocorrência de um número superior de erros.

Em relação à postura do adulto perante a tarefa, estranhámos a ligeireza com que a mesma foi encarada. Tal atitude manifestou-se através da falta de planificação e de consultas bibliográficas e culminou na não observação das sugestões de reformulação enviadas pelo formador. Com efeito, o adulto recebeu o texto comentado, mas não aproveitou a situação para o aperfeiçoar. A análise da versão final do texto que surge no *Portefólio Reflexivo de Aprendizagens* (PRA), entregue no final do Sistema RVCC, permitiu-nos verificar que o adulto tentou reformula-lo. Contudo, não seguiu as orientações dadas pelo formador, optando por ampliá-lo de uma forma muito desordenada, o que agravou as lacunas previamente existentes, acrescentando novas incorreções.

Isto sucede frequentemente, porque os adultos tendem a pensar que a qualidade do texto produzido depende diretamente da quantidade de informação nele incluída. Como, na realidade, não é isso que se verifica, têm que ser alertados para o facto de que, o que se pretende, é maximizar a qualidade, o que significa atingir um nível de organização textual que respeite as características da intenção comunicativa e da situação de comunicação e assegure a coerência e a coesão textuais.

Apesar destas falhas que detetámos, não cometeu muitos erros na superfície do texto (relacionados com a estrutura frásica, a pontuação e a ortografia). Quando nos questionámos sobre esta aparente contradição, encontramos resposta nas perspetivas teóricas de investigadores como Bereiter e Scardamalia (1987) ou Carvalho (2001). Os primeiros distinguiram dois modelos de escrita: a do escrevente “imaturo”, que designaram de “knowledge telling”, e a do escrevente maduro (“mature”), que consideraram “knowledge transforming”. No caso do Ad2, apesar de se tratar de um escrevente adulto, quer o processo de escrita (sem planificação e sem revisão), quer o produto do mesmo, indiciam a sua imaturidade, muito distante do modelo “transforming knowledge”, que Carvalho (2001: 75) caracteriza pela planificação cuidadosa do texto, a nível global e local.

Em suma, parece-nos que o Ad2 necessitaria de desenvolver as suas competências em expressão/produção escrita. Para melhorar o seu desempenho, beneficiaria quer das sessões individuais centradas na revisão dos textos produzidos, quer da Formação Complementar que lhe permitiria uma reflexão séria sobre diferentes aspetos do processo de escrita.

### **5.7.3. Adulto 3**

Este adulto teve uma evolução que, à partida, pareceria inusitada ou até incongruente, atendendo a que, durante o tempo em que decorreu o estudo, esteve a frequentar um processo formativo. Isto é, pensa-se sempre que qualquer indivíduo que esteja imerso num contexto educativo, qualquer que ele seja, deve apresentar uma evolução favorável, que corresponderia à aquisição ou desenvolvimento imediatamente visíveis de competências. Acontece que a aprendizagem não é um processo assim tão linear e a avaliação de aprendizagens ainda menos o é. Portanto, seria precipitado de nossa parte concluir, de modo maniqueísta, que, no caso deste adulto, como no de outros, houve ou não houve desenvolvimento/aprendizagem.

Mas, antes de levarmos estas considerações mais longe, vejamos, no Quadro 56, a síntese da evolução do desempenho do adulto:

SÍNTESE DO DESEMPENHO - AD3			
Relativo à coerência	Inicial	Intermédio	Final
	<p><b><u>Aspetos positivos</u></b>  Adequa a informação produzida aos tópicos do tema.  Respeita os princípios da relevância;  continuidade temática; progressão semântica;  não contradição; não tautologia.  Organiza o texto em parágrafos.</p>	<p><b><u>Aspetos positivos</u></b>  Adequa a informação produzida a alguns tópicos do tema.  Respeita os princípios da relevância;  progressão semântica;  não contradição; não tautologia.  Organiza o texto em parágrafos.</p>	<p><b><u>Aspetos positivos</u></b>  Adequa a informação produzida a alguns tópicos do tema.  Respeita os princípios da relevância;  progressão semântica;  não contradição; não tautologia.  Organiza o texto em parágrafos bem identificados e com indentações.</p>
	<p><b><u>Aspetos negativos</u></b>  Verificam-se duas falhas de redundância semântica.</p>	<p><b><u>Aspetos negativos</u></b>  Desvia-se parcialmente do tema.  Na produção da informação, verificam-se algumas descontinuidades: a informação surge meramente enumerada, de uma forma estanque.  A progressão semântica é frequentemente muito ténue: tende a reproduzir informação levemente ampliada em relação ao que foi dito anteriormente.</p>	<p><b><u>Aspetos negativos</u></b>  Produz informação não relevante; demasiado recuada no tempo/muito desfasada do enfoque temporal presente ao longo do texto; especulativa, que não fundamenta convenientemente; vaga.</p>
	<p>A organização em parágrafos é muito confusa:  Não faz indentações no início do parágrafo; em muitos casos, não se consegue determinar se houve ou não mudança de parágrafo;  Nem sempre há correspondência entre a mudança de parágrafo e a introdução de um novo tópico (as fronteiras são difusas).</p>	<p>Os parágrafos são muito difíceis de identificar. Surgem sem indentações.</p>	<p>Não procede à contextualização de acontecimentos temporalmente determinados.  Na produção da informação, verificam-se algumas descontinuidades temáticas (desvio do tema).  Observa-se a ocorrência de redundâncias.  Redige alguns parágrafos demasiado curtos, desfasados do resto do texto, a carecer de eliminação, desenvolvimento ou integração nos parágrafos contíguos.</p>



<b>Relativo à coesão</b>	<p><b><u>Aspetos positivos</u></b> Recorre a mecanismos de correferência anafórica; coesão lexical; coesão frásica e interfrásica; coesão temporal. Usa a pontuação adequadamente.</p>	<p><b><u>Aspetos positivos</u></b> Recorre a mecanismos de correferência anafórica; coesão lexical; coesão frásica e interfrásica; coesão temporal. Usa a pontuação adequadamente.</p>	<p><b><u>Aspetos positivos</u></b> Recorre a alguns mecanismos de correferência anafórica; coesão lexical; coesão frásica e interfrásica; coesão temporal. Usa a pontuação adequadamente.</p>
	<p><b><u>Aspetos negativos</u></b> Foi identificada uma falha de concordância.</p> <p>Verificam-se falhas nos mecanismos de coesão frásica e interfrásica: uma frase incompleta; falta de concordância sujeito/verbo numa frase passiva; uso irregular de pronome relativo numa frase complexa.</p>	<p><b><u>Aspetos negativos</u></b> Utiliza poucos mecanismos de substituição lexical.</p> <p>Falhas nos mecanismos de coesão frásica e interfrásica: uso indevido do pronome relativo <i>onde</i>; má construção frásica; falta de uma conjunção/regência verbal.</p>	<p><b><u>Aspetos negativos</u></b> Verificam-se falhas nos mecanismos de coesão referencial: . ausência do referente numa expressão anafórica; . recurso a uma elipse que torna a frase incompleta e difícil de decifrar. Registam-se incorreções nos mecanismos de substituição lexical. Há incorreções nos mecanismos de coesão frásica e interfrásica: um erro de concordância sujeito/predicado; uma frase incompleta; uso indevido do pronome relativo <i>onde</i>; má construção frásica (colocação indevida do pronome pessoal reflexo); faltam elementos de ligação entre segmentos textuais; falta de uma conjunção/regência verbal. Verifica-se a não compatibilidade entre as marcas linguísticas de tempo e o devir temporal das situações textualmente representadas.</p>
	<p>Observam-se falhas no uso da vírgula (4).</p>	<p>Falhas no uso da vírgula (4).</p>	<p>Verificam-se falhas no uso da vírgula (14).</p>

**Quadro 56 – Síntese do desempenho do AD3**

Ao contrário do que seria expectável, no caso do AD3, o melhor desempenho verificou-se na fase inicial de diagnóstico.

Na nossa perspetiva, isto não sucedeu por mero acaso, há motivos que explicam esta situação.

Em primeiro lugar, o tema do primeiro texto, *Aprendizagem ao Longo da Vida*, permitiu ao adulto escolher um episódio com um significado pessoal marcante, correspondendo a um momento da sua trajetória que se revestia de algum dramatismo, o que constituiu um fator de motivação para a escrita. Cremos que esta circunstância também contribuiu para um bom desempenho.

Em segundo lugar, o episódio relatado era relativamente recente, estava bem guardado na memória (episódica), logo, o processo de composição não exigiu a mobilização de um grande esforço cognitivo para assegurar a coerência, que era inerente aos devir temporal dos factos, e o adulto pôde prestar mais atenção aos aspetos formais que asseguram a coesão.

Portanto, quer o tema, quer o tipo de texto (o relato autobiográfico) facilitaram a tarefa da escrita e deram origem a um texto bastante coerente e coeso.

Ainda assim, em relação à extensão, o Ad3 foi o que produziu o maior texto, o que se traduziu num número maior de incorreções, em particular no que dizia respeito à pontuação e à ortografia.

Quanto à atitude perante a tarefa, verificámos que a preocupação em escolher um episódio muito pessoal e significativo contrastou com a falta de cuidado com a apresentação do trabalho, que estava redigido numa caligrafia quase ilegível, sem que os parágrafos estivessem bem identificados.

O texto elaborado pelo adulto, na fase intermédia, predominantemente expositivo, continha conteúdos relativos à vida profissional, incluindo algumas mudanças ocorridas nesse contexto e, por isso, apresentava uma organização temporal representada textualmente. Portanto, mais uma vez, a familiaridade do tema (*Equipamentos Profissionais*) facilitou a tarefa e o tipo de texto (expositivo) também contribuiu para um melhor desempenho em termos de correção do texto nos domínios da coerência e da coesão.

O T2Ad3 tinha uma extensão muito semelhante ao primeiro e, por isso, esta não foi considerada um aspeto a equacionar na análise do desempenho intermédio do adulto.

Contudo, apesar das condicionantes tendencialmente favoráveis (familiaridade do tema e tipologia textual), constatámos que aumentou o número de lacunas, quer no plano da coerência, quer no da coesão. O adulto desviou-se do tema e produziu alguma informação redundante ou mal organizada. Registaram-se, ainda, incorreções no uso de alguns mecanismos de coesão (nos de coesão lexical, frásica e interfrásica; no uso da vírgula).

Na nossa opinião, estas falhas aconteceram essencialmente por falta de planificação e de preocupação com o modo como a produção escrita seria apresentada, num contexto formativo como aquele em que a tarefa decorreu.

O desempenho final do adulto (T3Ad3) não correspondeu às nossas expectativas. Afinal, já tinham decorrido alguns meses (este adulto só enviou o seu texto em novembro de 2010, apesar de a tarefa ter sido proposta em junho desse mesmo ano), tinham sido prestados todos os esclarecimentos sobre os temas do RCC dentre os quais o adulto deveria escolher um, tinham sido fornecidos materiais de apoio, o formador tinha demonstrado disponibilidade para prestar qualquer apoio pretendido, o adulto dispunha de tempo para refletir e proceder às pesquisas que entendesse necessárias.

Não obstante todos estes fatores que, à partida, deveriam facilitar a tarefa do adulto e resultar num texto de melhor qualidade em todos os parâmetros, o que recebemos foi um texto que apresentava bastantes incorreções no plano da coerência (desvios ao tema e produção de informação irrelevante, vaga, mal fundamentada) e também no domínio da coesão (frases mal construídas; ausência de conexões, sobretudo entre segmentos textuais; uso indevido dos sinais de pontuação).

Isto sucedeu em grande parte devido ao tema proposto para este terceiro texto (*Media e Informação*) e ao tipo/género textual a que ele estava associado (texto argumentativo). Efetivamente, os critérios de evidência para este tema (cf. Quadro 35) pressupõem um discurso essencialmente argumentativo, com cambiantes expositivos.

Ora sucede que, na abordagem deste tipo de tema, muito familiar no plano do senso comum – o que leva a que sobre ele se elabore todo o tipo de discursos revestidos

de informalidade e pouco rigor científico –, facilmente se cai na tentação de reproduzir esse mesmo discurso do quotidiano, retirando validade e fiabilidade ao texto assim produzido.

É claro que o facto deste terceiro texto ser substancialmente mais extenso do que os anteriores terá contribuído para o aumento de falhas, mas não foi esta a principal causa das incorreções verificadas.

A postura deste adulto, já referida, não terá constituído uma condição favorável. cremos que, mais uma vez, o Ad3 não valorizou a tarefa como os formadores esperavam que fizesse, pelo que não investiu o suficiente na elaboração deste texto (não planificou convenientemente o texto, não fez pesquisas que corroborassem as suas opiniões), o que afetou a qualidade do produto final. Por isso, consideramos que uma mudança de atitude por parte do Ad3 em relação à escrita seria imprescindível para determinar as reais competências que detém neste domínio. Sem essa mudança, é muito difícil distinguir a falta de competências do manifesto desinteresse perante a escrita.

Parece-nos que esta é uma situação nada invulgar, que habitualmente resulta do facto da escrita, em contexto escolar, se caracterizar por um certo artificialismo, sem destinatário ou objetivos concretos (Amor, 1993: 114).

Assim, a sensação de quem escreve sobre um tema como este (*Media e Informação*) é a de que só o faz porque lho pedem, para produzir um texto a integrar um Portefólio que tem que incluir forçosamente determinados temas. O sujeito não percebe no ato de escrita uma razão de ser, um objetivo maior e sabe, *a priori*, que o destinatário, o formador, vai ler o texto para o avaliar, fornecendo sugestões de correção e de reformulação, e por fim decidir se dali advém uma proposta de validação ou não.

Então o mais importante, que é a aquisição e ampliação de competências em expressão/produção escrita, que significa, também, o desenvolvimento do pensamento (Beaugrande, 1984: 146), a transformação da mente do sujeito (Cassany, 2000: 129), fica comprometido.

É por este motivo que a consciencialização da importância da escrita é fundamental, pois espera-se que acarrete uma mudança de atitude, por parte dos

aprendentes, condição incontornável para o desenvolvimento das competências em falta e até da aquisição de novas competências.

#### **5.8. Cruzamento dos resultados relativos à análise das representações com os relativos à análise do desempenho**

Como já referimos, as representações dos adultos evoluíram no sentido de uma maior motivação para a escrita, depois da frequência do Sistema RVCC, que levou à tomada de consciência da importância das competências naquele domínio para o sucesso neste processo formativo e na sua vida quotidiana.

Dois dos três adultos que participaram no nosso estudo consideraram que a intervenção didática tinha contribuído para o seu desenvolvimento enquanto produtores de textos escritos. O terceiro adulto não identificou quaisquer melhorias neste campo.

Todos atribuíram um papel decisivo à leitura, quer como modo de aceder ao conhecimento, quer como estratégia para melhorar o registo escrito (através da releitura dos textos produzidos).

Também ficou clara a ideia de que o apoio prestado pela equipa pedagógica se revestia de uma importância assinalável.

Resta saber se estas representações encontraram correspondência no desempenho dos adultos analisado nas fases inicial, intermédia e final ou se, pelo contrário, colidem com os dados observados nos textos escrutinados.

Quanto à questão da motivação, parece-nos que ela esteve presente na abordagem dos temas que mais significado tinham para os sujeitos. O tema *Aprendizagem ao Longo da Vida* e os temas do Contexto Profissional, abordados pelos adultos, foram aqueles nos quais se verificaram melhores níveis de desempenho, nos parâmetros por nós privilegiados (a coerência e a coesão). Na nossa perspetiva e tendo em conta a análise dos dados relativos ao desempenho, tal aconteceu pelo facto de os adultos se sentirem mais aptos para a sua abordagem, logo mais motivados para o fazerem. Assim, o maior grau de familiaridade do tema e o relato de vivências experienciais são fatores que potenciam a motivação dos adultos e que, conjugados com

outros, conduzem a melhores resultados no que diz respeito à coerência e coesão textuais.

Quanto à tomada de consciência da importância da escrita, que os adultos dizem ter evoluído, a análise dos dados relativos ao desempenho revela-nos que essa consciencialização ainda assim ficou aquém daquilo que era expectável. Na produção escrita dos adultos, não se notou uma preocupação muito maior na transição de uma fase da intervenção para as fases seguintes.

A este propósito, é importante referir o que se passou relativamente à planificação que devia ter precedido a produção textual. Vimos como, em todos os textos produzidos, a falta de planificação prévia criou problemas na coerência e coesão textuais, mesmo na fase final, em que o tempo para realização da tarefa proposta fora substancialmente dilatado e os recursos a usar na sua concretização poderiam ter beneficiado esse aspeto do trabalho.

Parece-nos, pois, que, no discurso destes adultos, quando inquiridos sobre as suas representações, mais do que a expressão de uma convicção pessoal, há a concessão de uma resposta que é percebida como “politicamente correta”, como aquela que se espera dele. Na realidade, a verdadeira tomada de consciência ainda se vislumbra no horizonte como desígnio e não como algo que é palpável, que se observe na sua produção textual.

O mesmo sucedeu com a relação leitura-escrita. Os adultos inquiridos diziam-se muito cientes da importância da leitura para a escrita. Contudo, na produção do último texto, quando poderiam ter *lido* para expandir o seu conhecimento (porque detinham os meios e o tempo), quando poderiam ter *relido* os seus textos para encontrar incorreções que pudessem eliminar, não o fizeram. A análise do desempenho dos adultos nesta fase demonstra a falta de investimento na tarefa. É certo que ela ocorreu no final do ano letivo (que coincidiu com o final das sessões presenciais), quando já podiam ressentir-se de algum cansaço. No entanto, o Ad3 só enviou o seu texto em novembro e, nem por isso, o seu trabalho evidenciou um aumento da qualidade da produção escrita.

Outro aspeto a ter em consideração foi o facto de os adultos não terem procedido à reescrita dos textos produzidos, pelo menos de acordo com as sugestões e correções apresentadas aquando da entrega da primeira versão do texto.

Mais uma vez, parece-nos que as conclusões que se podem retirar da análise das representações dos adultos não se espelham no seu desempenho. Isto é, as ideias que exprimiram nas suas representações de que valorizavam a escrita não se traduziu na atenção que dão ao produto escritural concreto. Este desacerto entre as representações e o desempenho observado só prova que as representações dos sujeitos sobre as suas competências nem sempre são muito fiáveis (Beaugrande, 1984: 242<sup>32</sup>).

Na análise da evolução do desempenho, assinalámos que o tipo/género textual e o tema tinham surgido como fatores mais determinantes da qualidade dos textos produzidos.

Também nestes dois planos se verificou pouca consciência das dificuldades suscitadas por estes dois fatores. Isto é, não houve a noção de que, em relação ao tema, a falta de familiaridade ou o grau de complexidade que apresentava eram indícios de que o formando necessitaria de ampliar os seus conhecimentos, fazendo pesquisas, confrontando a informação recolhida, entre si e com as suas próprias convicções. Deste atitude adveio um empobrecimento dos textos produzidos.

Também não parece ter havido a consciência de que um texto argumentativo exigiria uma estrutura diferente dos tipos textuais produzidos anteriormente (expositivos, narrativos), pressupondo uma atenção maior à estruturação do discurso, à fundamentação das ideias apresentadas, não dispensando, por este motivo, a fase de planificação.

Na produção de textos predominantemente argumentativos (relacionados com o tema *Media e Informação* (T3), o falso sentido de familiaridade conduziu os adultos a uma abordagem que se reduziu à reprodução de ideias do senso comum e as incorreções relativas à coerência e coesão aumentaram. Esta situação verificou-se, porque os adultos não adequaram as suas estratégias de produção de discurso à mudança de tipo/género de texto. Por outras palavras, foram produzindo o texto de modo linear, transpondo para

o papel as ideias que lhes foram surgindo acerca do tema (a maioria delas lugares-comuns ou ideias pré-concebidas, sem fundamentação). Ora, como vimos, na produção de um texto predominantemente argumentativo, esta estratégia não colhe frutos: é forçoso o recurso a operações de complexidade considerável, como a seleção, organização e fundamentação dos conteúdos produzidos textualmente.

Para além dos problemas referidos na fase da textualização, a ausência de planificação, fundamental quando estamos perante um texto deste tipo, e de revisão, também ela indispensável em qualquer atividade de escrita, contribuíram fortemente para a fraca qualidade dos textos produzidos.

As dificuldades a que nos referimos têm diversas origens, sendo de destacar a insuficiência do apoio por parte da equipa pedagógica, não por falta de vontade dos elementos que a compõem, mas pela natureza do próprio Processo e pela sua operacionalização nos Centros Novas Oportunidades. Esta falta de apoio sistemático foi mencionada por apenas um adulto, enquanto os dois restantes não consideraram este um aspeto relevante. Mas a nós parece-nos que os problemas relativos ao tipo/género textual, ao acesso à informação através da leitura, à planificação prévia dos textos a produzir e à releitura dos textos produzidos seriam minorados com uma intervenção mais acentuada por parte dos formadores, em particular do responsável pela área de CLC.

Portanto, também aqui há desfasamento entre a perceção que os adultos têm do apoio que lhes foi prestado e a realidade evidenciada. É claro que esse apoio se intensifica na fase seguinte, com as sessões individuais. Mas, durante o período de cerca de quatro meses, pelo menos, em que os adultos incrementam um certo ritmo de produção textual, seria fundamental um acompanhamento regular. Isto também evitaria uma revisão de texto já numa fase tão adiantada (aquando da entrega do *Portefólio Reflexivo de Aprendizagens*), que exige do adulto reformulações muito extensas e, por vezes, profundas. Se é verdade que essa extensão não perturba a correção de aspetos locais como a ortografia ou da pontuação (em sentido restrito), dificulta sobremaneira a correção de aspetos relacionados com a coerência e a coesão textuais.

---

<sup>32</sup> O autor citado referia-se a competências especificamente gramaticais na expressão/produção escrita. Nós cremos que o mesmo se verifica com as restantes competências escriturais.



Em suma, as percepções dos sujeitos nem sempre correspondem ao que nos diz a análise do seu desempenho.

## Capítulo 6 – Conclusões e sugestões pedagógico-didáticas

Finda a análise dos dados recolhidos ao longo da intervenção didática, cumpre-nos recapitular e reforçar algumas das ideias fundamentais emergentes do nosso estudo.

Cabe-nos ainda a tarefa de deixar algumas sugestões para promover o sucesso dos adultos inscritos no Sistema RVCC de Nível Secundário, atendendo às competências-chave em comunicação escrita que figuram no *Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos - Nível Secundário* para a área de CLC.

Compete-nos ainda apresentar algumas limitações do nosso estudo, circunstância que deixa em aberto a possibilidade de outros vindouros fortalecerem os nossos dados e a interpretação que lhes demos.

### 6.1. Conclusões

Este estudo surgiu como uma tentativa de dar resposta a uma preocupação, compreensível e frequentemente sentida, relacionada com a formação de adultos pouco escolarizados a frequentar o Sistema RVCC de Nível Secundário. A nossa inquietação incidiu, em concreto, sobre as dificuldades inerentes à escrita, atendendo a que esta população tem de demonstrar as competências adquiridas ao longo da vida essencialmente através de registos escritos, reunidos num *Portefólio Reflexivo de Aprendizagens* (PRA), objeto de avaliação por parte dos formadores com vista à validação de competências e sua posterior certificação.

Como o Sistema RVCC não tem uma clara componente de ensino-aprendizagem, já que é sobretudo um processo de reconhecimento de competências previamente adquiridas através de experiências de vida, o desenvolvimento de competências por parte do adulto inscrito depende sobretudo do seu próprio empenho, embora a orientação por parte do profissional de RVCC e dos formadores esteja sempre presente.

Ainda assim, pensámos que seria possível desenvolver algumas estratégias que pudessem apoiar os adultos na expressão das competências detidas e no desenvolvimento de competências em falta relativas à expressão/produção escrita.

Contudo, antes de determinar que estratégias adotar, procedemos à identificação das competências em expressão/produção escrita em língua materna já detidas pelos adultos inscritos no Sistema RVCC de Nível Secundário que participaram no nosso estudo, bem como das lacunas que evidenciavam. Verificámos que no domínio da expressão/produção escrita, em particular no âmbito da coerência e coesão textuais, aspetos que privilegiámos no nosso estudo, os adultos detinham algumas competências, que variavam de acordo com as aprendizagens que foram realizando ao longo da vida. Ainda assim, registámos algumas competências incipientes ou não presentes, situação que condicionaria o sucesso dos adultos neste processo.

Deste modo, encarámos esta conjuntura como ponto de partida para o desenvolvimento das competências lacunares, refletindo sobre medidas concretas a adotar para apoiar os adultos nesse processo.

Através da análise dos resultados do desempenho dos adultos ao longo da intervenção didática, confirmámos a nossa suposição de que a elaboração do *Portefólio* constituía uma estratégia potenciadora do desenvolvimento de competências em comunicação escrita e, particularmente, na vertente da expressão/produção escrita. De facto, as competências associadas à escrita podem aumentar, sobretudo quando os aprendentes estão motivados e as práticas são acompanhadas por uma equipa atenta, bem preparada e aberta a um processo algo inovador no nosso panorama educativo.

Contudo, alguns constrangimentos limitaram esse mesmo desenvolvimento.

Quando, após a intervenção didática, quisemos determinar o sucesso das estratégias de formação que tínhamos implementado, com vista à sua validação, constatámos que tal desígnio se revelava difícil de atingir, tendo em conta que o período em que decorreu essa mesma intervenção (de cerca de seis meses, na sua totalidade) não ter sido suficiente extenso para conduzir a alterações inequívocas ou significativas, se observarmos apenas os resultados do desempenho.

Outro dos constrangimentos mencionados diz respeito ao acompanhamento à distância, que não teve o efeito positivo que esperávamos observar. Foram fornecidos aos adultos indicações (por exemplo, consulta de dicionários e enciclopédias, quer em papel, quer em suporte digital) e materiais para os dotar de meios para a autocorreção dos seus

produtos escritos (tais como documentos de consulta, a lista de verificação, *sites* sugeridos). Apesar destas ajudas, nenhum dos três adultos conseguiu melhorar os seus textos. Assim, concluímos que a revisão dos textos, a integrar no portefólio em produção, feita à distância, ajuda o adulto a identificar as suas lacunas em expressão/produção escrita, mas não lhe confere, forçosamente, a capacidade de autonomamente proceder à correção dessas mesmas falhas ou encontrar soluções para as ultrapassar. Isto reforça a nossa convicção de que o processo de revisão presencial é uma necessidade incontornável, com o formador e formando a interagir em presença, eliminando dúvidas, limando arestas, num diálogo que torna claras para o adulto as competências evidenciadas, as que carecem de desenvolvimento e as ausentes que têm de ser adquiridas, se o que se deseja é a sua certificação.

Todavia, estes constrangimentos não redundaram numa perceção de ausência de evolução, por parte dos adultos. De facto, acreditamos que houve um certo desenvolvimento percecionado pelos adultos, que nem sempre se traduziu de forma muito clara na evolução do seu desempenho.

Tal terá ocorrido essencialmente por causa de dois fatores determinantes: o tema e o tipo/género de texto.

Em termos práticos, isto significa que certos temas, menos familiares, e certos tipos de texto, de estrutura mais complexa (como o texto argumentativo), exigem a mobilização de mais recursos – não apenas cognitivos, em sentido lato, mas também outros exógenos, tais como a consulta de fontes para reforçar argumentos apresentados ou buscar exemplos elucidativos, com as referências contextuais explicitadas (temporais, espaciais), para que a leitura tenha validade, independentemente do momento em que ocorra. Essa afetação de recursos compromete, frequentemente, tanto os aspetos superficiais da escrita, como os mais profundos, que foram aqueles a que dedicámos a nossa especial atenção.

Considerámos ainda a existência de outro aspeto que, na nossa perspetiva, poderia condicionar a expressão/produção escrita e que diz respeito à atitude dos adultos. Neste domínio, o consenso em torno da perceção da importância da expressão/produção escrita na vida pessoal e profissional destes adultos confirmou-se no final da intervenção didática e

terá aumentado a motivação para a escrita. Na opinião destes adultos, essa mudança foi despoletada pela frequência deste Processo e pelas práticas de escrita a ele inerentes.

Todo este processo de consciencialização terá sido igualmente responsável pela constatação de que o sucesso no Sistema RVCC também dependia da qualidade dos trabalhos produzidos, fator indispensável para o reconhecimento e validação de competências em expressão/produção escrita.

Tendo partido do princípio de que as representações sobre a leitura e a escrita, as interações entre elas e as competências detidas sobretudo em expressão/ produção escrita condicionam o desempenho dos sujeitos, pareceu-nos oportuno analisar igualmente a evolução das mesmas para os participantes no nosso estudo. Assim, antes de darmos início à intervenção didática, identificámos e caracterizámos as suas representações iniciais e, depois de a darmos por concluída, fizemos o mesmo relativamente às suas representações finais.

Constatámos que dois dos três adultos consideravam que as suas competências relativas à expressão/produção escrita tinham melhorado e que o grau de consciência de determinados erros, fator fundamental para a autocorreção, tinha aumentado.

Portanto, as representações dos adultos apontam no sentido da tomada de consciência de melhorias.

Resta verificar se estas representações se refletem no desempenho final.

Na realidade o que parece evidente é que há um hiato entre estas representações e o desempenho dos adultos na última fase da intervenção didática. Não ficou demonstrada um esforço acrescido, nesta fase, para melhorar a qualidade da produção escrita, como já vimos. É claro que o facto deste momento corresponder ao final de um ano letivo, a coincidir com a última etapa, algo atribulada, das sessões de grupo, com as pressões previsíveis, intrínsecas (do próprio sujeito que quer avançar o mais possível no Processo) e extrínsecas (com as equipas a desejar o encerramento, prevendo as mudanças de formadores para o ano letivo seguinte), conduz a uma certa atitude de facilitismo ou mesmo de desleixo, originando textos de qualidade reduzida.

De facto, há que relativizar os dados obtidos nestas duas análises. Apesar da melhoria que os adultos sentem, em termos de competências em expressão/produção escrita, não ser claramente visível nos resultados da análise do desempenho, tal não significa,

necessariamente, que as representações estejam “erradas” e que os resultados do desempenho estejam “certos”.

Todos estes condicionalismos devem conduzir a uma reflexão séria e metódica sobre o modo como o Sistema RVCC de Nível Secundário decorre e quais as medidas a adotar para potenciar o sucesso dos adultos, em todos os domínios que este abrange, incluindo o da expressão/produção escrita.

Fica claro que um apoio regular e sistemático por parte da equipa é fundamental para o sucesso dos adultos, já que a autonomia destes não é suficiente para produzir resultados tão positivos quanto os que se desejam.

Também nos parece óbvio que as pressões de ordem temporal são contraproducentes. A demonstração, consolidação ou aquisição de competências não devem ser operacionalizadas de modo apressado, sob pena de não corresponderem a uma verdadeira aprendizagem, sólida e perdurável. Aqui compreendemos que as metas estabelecidas para o Sistema RVCC, expressas em números e bastante rígidas, colidem, em certa medida, com a imprevisibilidade da aprendizagem, que é variável (já que cada indivíduo tem o seu próprio ritmo) e não pode ser concebida para caber num certo espaço de tempo. Há, ainda, que ter em conta que estamos a lidar com competências que nunca estarão completamente desenvolvidas, muito menos num espaço de tempo tão restrito como o que corresponde à frequência do Sistema RVCC de Nível Secundário.

## **6.2. Sugestões pedagógico-didáticas**

Das conclusões do estudo levado a cabo, decorrem algumas sugestões pedagógico-didáticas, que passamos a apresentar.

### **6.2.1. Orientadas para o desenvolvimento de competências em produção/expressão escrita através do recurso a estratégias formativas**

No Sistema RVCC de Nível Secundário, a intervenção do formador está algo limitada pelas razões que fomos invocando ao longo deste trabalho. Pela natureza do próprio dispositivo (que favorece a autonomia do adulto) e pela sua operacionalização nos Centros

Novas Oportunidades (um número algo reduzido de sessões de grupo, que são predominantemente de explicitação do *Referencial* e o pouco tempo que pode ser disponibilizado para sessões individuais, em função da planificação que é feita pela direção dos Centros, também eles pressionados com a necessidade de cumprir metas muito ambiciosas), não é possível fornecer ao adulto um apoio regular e sistemático.

Ainda assim, temos a convicção de que as estratégias didáticas que implementámos terão contribuído para o desenvolvimento de competências em expressão/produção escrita por adultos inscritos no Sistema RVCC de Nível Secundário, mesmo que com uma amplitude reduzida.

Esta observação não significa que haja algum descontentamento com os resultados que apresentámos. Antes reforça a nossa opinião de que o papel do formador é primordial e que a sua atuação em presença não pode ser menosprezada ou substituída por um acompanhamento tendencialmente à distância.

É claro que necessidade de um apoio mais constante implica uma gestão diferente do Sistema e dos recursos de que dispõe e este é um problema que se coloca, em primeiro lugar, ao nível das políticas públicas para a Educação de Adultos, aspeto que está completamente fora do nosso campo de ação.

Contudo, de todas as etapas previstas no Sistema Nacional RVCC, destacamos as sessões individuais e a Formação Complementar como aquelas que poderão produzir mais eficácia no que diz respeito ao desenvolvimento de competências em expressão/produção escrita.

Na Formação Complementar é possível abordar questões que estejam concretamente relacionadas com as competências de escrita, com recurso à exemplificação e aos exercícios de aperfeiçoamento.

Já nas sessões individuais, o processo de revisão é inteiramente personalizado, constituindo, por isso, espaços privilegiados para a consciencialização do adulto em relação à importância da escrita.

### 6.2.2. Orientadas para a valorização da análise das competências desenvolvidas

No decurso da intervenção didática levada a cabo, elaborámos alguns instrumentos com vista à implementação de estratégias de autoavaliação: fichas de apoio e lista de verificação.

Os primeiros foram concebidos expressamente para o tipo de competências que o adulto necessitava de desenvolver, no campo da expressão/produção escrita, em conformidade com o perfil que o Referencial de Competências-chave aponta para a ACC de CLC no Sistema RVCC de Nível Secundário.

O segundo permite ao adulto proceder a uma auto-análise e assim exercer algum controlo sobre o seu próprio processo de escrita. Cremos que isto contribui fortemente para a tomada de consciência dos aspetos que favorecem o desenvolvimento de competências neste domínio.

Estes documentos são igualmente necessários para que o adulto proceda a uma autoavaliação que, aliás, deve ser constante ao longo do processo. É certo que os aprendentes, sobretudo os adultos, não estão muito habituados à ideia de autoavaliação e estão sempre ansiosos por obter algum *feedback* por parte do formador (entenda-se, o resultado da avaliação, feita pelo formador, do trabalho produzido).

Mas há que os sensibilizar para a necessidade de desenvolver a autonomia também no plano da avaliação. Os documentos fornecidos pelas equipas técnico-pedagógicas devem contribuir para melhorar essa a tomada de consciência, que permitirá o desenvolvimento da capacidade do sujeito avaliar os progressos do seu próprio trabalho, possibilitando-lhe uma melhor gestão do seu processo de aprendizagem e tornando-o mais sustentável numa perspetiva *lifelong* e *lifewide*.

No entanto, sentimos que estes instrumentos não foram suficientemente explicitados e testados, de forma a tornar o seu uso presente nos diversos momentos da produção textual, na fase da desocultação do *Referencial*, nas sessões de grupo, essencialmente por falta de tempo disponibilizado para esse efeito. Cremos que estas insuficiências foram responsáveis pela recorrência de algumas incorreções que fomos detetando, ao longo da intervenção didática (foi o que sucedeu com a produção de informação muito superficial ou



pouco relevante, no que toca à coerência; foi o caso das incorreções insistentemente verificadas na pontuação e no uso parco de conectores, no domínio da coesão).

Por isso, sugerimos o recurso a estes instrumentos com maior regularidade em todas as fases do processo.

Mas, mais uma vez, o principal obstáculo a uma intervenção que satisfaça as necessidades dos adultos é a falta de tempo ou, se quisermos, o ritmo que se impõe ao Sistema RVCC de Nível Secundário, com muito poucas sessões presenciais e demasiado espaço para o trabalho autónomo do adulto.

Finalmente, acreditamos na utilidade dos instrumentos que sugerimos mas compreendemos que eles não resolvem os problemas de escrita como se fossem fórmulas prontas a transpor para qualquer situação de produção textual. Não menosprezando a sua importância, continuamos a pensar que o acompanhamento por parte do formador, aquela interação privilegiada através da qual ensino e aprendizagem se fundem verdadeira e reciprocamente, é indispensável, ao longo de toda a trajetória percorrida pelos adultos durante a formação.

### **6.3. Limitações do estudo**

Num estudo desta natureza – uma mescla de investigação-ação com estudo de caso – são inevitáveis as limitações.

Desde logo, os resultados obtidos dizem respeito apenas a três adultos, para os quais elaborámos um duplo perfil – relativo às representações e ao desempenho – e não podem, de modo algum, ser generalizados a toda ou mesmo a parte da população que em Portugal frequenta o Sistema RVCC de Nível Secundário.

Este é o caso que estudámos, o caso concreto daquilo que começou por ser um grupo de oito adultos inscritos no Sistema RVCC de Nível Secundário e do qual apenas restaram três. Para qualquer profissional envolvido neste dispositivo, esta circunstância não se revestirá de grande estranheza. Ainda assim, estamos apenas perante um caso, que não se compadece com generalizações de qualquer tipo.

Seja como for, é difícil compaginar uma análise profunda da produção escrita com uma amostra extensa. Digamos que a profundidade da análise é inversamente

proporcional ao número de sujeitos que constituem a amostra. Portanto, neste sentido, não nos parece que outro cenário fosse possível, inclusivamente pelos constrangimentos temporais decorrentes da orgânica do próprio Programa Doutoral em que inscreveu este trabalho.

Outra limitação que não teve origem em causas externas, mas foi antes suscitada pelas nossas escolhas, relaciona-se com o modo como operacionalizámos a intervenção didática. Optámos por seguir de perto as atividades do grupo calendarizadas pelo Centro Novas Oportunidades no qual os alunos estavam inscritos e, por isso, solicitámos aos adultos que participaram no nosso estudo a produção escrita de textos diferentes em três etapas distintas do processo (inicial, intermédia e final). Esta opção implicou a análise de textos de temáticas diferentes, de tipos/géneros textuais diversos, correspondendo a níveis de desempenho variáveis de acordo com esses fatores.

Apesar desta circunstância nos ter permitido identificar os temas e as tipologias textuais em que estes adultos evidenciavam mais dificuldades, o que apontaria para os pontos de incidência mais prementes da formação, não pudemos, simultaneamente, acompanhar o processo de aperfeiçoamento de cada texto produzido pelos adultos que participaram no nosso estudo. Mais uma vez, a calendarização das atividades não permitiu uma análise concomitante das duas situações: o aperfeiçoamento do mesmo texto e a produção de textos de temas e tipologias diferentes.

Logo, parece que o tempo foi o nosso inimigo: no Sistema RVCC de Nível Secundário, este fator limita enormemente a intervenção do formador que não consegue atender, como seria desejável, às necessidades de acompanhamento do formando.

#### **6.4. Sugestões para outros estudos**

É por causa das limitações que identificámos que nos atrevemos a sugerir outros estudos suscetíveis de confirmar ou refutar os nossos resultados.

Assim, propomos a conceção e implementação de estudos mais amplos, certamente a partir de uma análise de desempenho menos aprofundada, mas com amostras mais significativas. Se os aspetos a testar para aferir o desempenho forem

delimitados à partida, será possível conciliar uma análise mais detalhada com uma amostra com representatividade, com validade estatística.

Também seria interessante e proveitoso ver os resultados de estudos que pudessem acompanhar o desempenho dos adultos num escopo temporal mais dilatado, sem os constrangimentos de um Programa Doutoral ou de outros condicionalismos. Seria interessante verificar, em particular, os efeitos das sessões individuais no progresso dos adultos relativamente às suas competências de expressão/produção escrita. A dificuldade neste tipo de estudo será diferenciar aquilo que constitui a correção por parte do formador e a autocorreção desenvolvida pelo adulto, suscetível de se traduzir em melhoria efetiva em relação às suas competências iniciais.

Portanto, estudos de réplica com a ampliação/aperfeiçoamento destas estratégias e instrumentos ou a adoção de novas estratégias e novos instrumentos serão, na nossa perspetiva, essenciais para conferir maior fiabilidade aos dados por nós recolhidos.

De qualquer modo, não podemos deixar de realçar o contributo deste tipo de estudo, levado a cabo por quem se encontra no terreno, envolvido no Sistema que constitui o seu objeto de análise, para a aproximação da prática pedagógica à construção do saber teórico no campo da didática. Parece-nos que a separação entre estes dois planos não faz muito sentido em nenhum campo do saber e muito menos no domínio da didática.

## BIBLIOGRAFIA:

Adam, J. M.(1992). *Les Textes: types et prototypes*. Paris: Nathan.

Agência Nacional para A Qualificação (2007). *Carta de Qualidade para os Centros Novas Oportunidades*. Lisboa: Editor Agência Nacional para a Qualificação, IP.

Agência Nacional para a Qualificação (2011). *Newsletter Novas Oportunidades nº 29 - julho 2011*.

Disponível em:

[http://www.anq.gov.pt/wwwbase/newsletter/nl\\_news\\_conteudo.asp?id=78](http://www.anq.gov.pt/wwwbase/newsletter/nl_news_conteudo.asp?id=78) ( Acedido a 7 de julho de 2011).

Alarcão, I. (2001). *Professor-investigador: Que sentido? Que formação?* (2001). *Cadernos de Formação de Professores*, 1, 21-30.

Alcoforado, L. (2001). O modelo da competência e os adultos portugueses não qualificados. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano 35, Nº 1, 67-83.

Alheit, P. (2005). Stories and structures: An essay on historical times, narratives and their hidden impact on adult learning. *Studies in the Education of Adults*, Vol. 37, Nº 2, 201-212.

Amado, J. & Boavida, J. (2006). *Ciências da Educação: Epistemologia, Identidade e Perspetivas* (2ª ed.). Coimbra: Coimbra Editora.

Amor, E. (1993). *Didática do Português. Fundamentos e Metodologia*. Lisboa: Texto Editora.

Archer, D. (2006). Writing the wrongs: Invest in adult literacy now! *Convergence*, Vol. XXXIX. Numbers 2-3, 19-25.

Ávila, P. (s/d). *Os contextos da literacia: percursos de vida, aprendizagem e competências-chave dos adultos pouco escolarizados*. Lisboa: Departamento de Métodos Quantitativos do ISCTE e CIES-ISCTE.

Disponível em <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/5521.pdf> (acedido a 2 de julho de 2009).

Ávila, P. (2008). *A literacia dos adultos. Competências-Chave na Sociedade do Conhecimento*. Tese de Doutoramento. Lisboa: ISCTE.

Barbeiro, L. F. (2001) Profundidade do processo de escrita. *Educação & Comunicação*. 5, 64-76.

Disponível em <http://www.esel.ipleiria.pt/files/f1018.1.pdf> (acedido a 16 de fevereiro de 2009).

Barbeiro, L. F. (2003). *Escrita: construir a aprendizagem*. Braga: Universidade do Minho/Instituto de Educação e Psicologia/Departamento de Metodologias da Educação.

Bardin, L. (1997). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Bartlett, E. J. (1982). Learning to Revise: Some Component Processes. In Nystrand, M., *What writers know: The language, process, and structure of written discourse*. New York: Academic Press.

Beaugrande, R. de & Dressler, W. (1981). *Introduction to Text Linguistics*. London: Longman Publishers.

Beaugrande, R. de (1984). *Text Production. Toward a Science of Composition* (Series Advances in Discourse Processes, Vol. XI). Ablex New Jersey: Publishing Corporation, Norwood.

Beaugrande, R. de (1996). The Story of Discourse Analysis. In van Dijk (ed.). *Introduction to Discourse Analysis*. London: Sage, 35-62.

Benveniste, E. (1974) *Problèmes de linguistique générale*. 2. Paris : Gallimard.

Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). Knowledge telling and knowledge transforming in written composition. In Rosenberg, S. (Ed.). *Advances in Applied Psycholinguistics: Reading, Writing and Language Learning*. Vol. 2. Cambridge: Cambridge University Press.

Disponível em:

<http://www.google.com/books?hl=pt-PT&lr=&id=xjo4AAAAIAAJ&oi=fnd&pg=PA142&dq=Bereiter+%26+Scardamalia,+1987&ots=ZC5UaDoi3o&sig=FtuqPIRfgWRyezSTGgveYujxKHk#v=onepage&q&f=false> (acedido a 29 de julho de 2011).

Berninger, V. W., Fuller, F. & Whitaker, D. (1996). A Process Model of Writing Development Across the Life Span. In *Educational Psychology Review*, Vol 8, Nº 3, pp. 193-216.

Bogdan, R., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação – Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Brown, J. O. (2002). Know thyself: The impact of portfolio development on adult learning. *Adult Education Quarterly*, Vol. 52, Nº 3, 228-245.

Canário, R. (1999). *Educação de adultos. Um campo e uma problemática*. Lisboa: EDUCA.

Canário, R. (2001). Adultos – da escolarização à educação. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano 35, Nº 1, 85-99.

Carvalho, J. A. B. (2001). O Ensino da Escrita. In *Ensinar a Escrever. Teoria e Prática. Atas do Encontro de Reflexão* (Org. Sequeira F., Brandão, J. A. B. e Gomes, A.). Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia/Universidade do Minho.

Carvalho, J. A. B. (2003). *Escrita: percursos de investigação*. Braga: Universidade do Minho/Instituto de Educação e Psicologia/Departamento de Metodologias da Educação.

Cassany, D. (1998). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. (Coleção Biblioteca de Aula, nº 108) (6ª ed.). Barcelona: Editorial Graó.

Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.

Centro de Sondagens e Estudos de Opinião da Universidade Católica *et al.* – CESOP (2009). Estudo de Perceção da Qualidade de Serviço e de Satisfação. *Caderno Temático 5*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, I.P.

Charolles, M. (1978). Introduction aux problèmes de la cohérence des textes. In Charolles, M. & Peytard, J. (1978) *Langue Française, enseignement du récit et cohérence du texte*. Paris: Larousse (policopiado), 7-41.

Charolles, M. (1995). Cohésion, Cohérence et Pertinence du Discours. *Travaux de Linguistique*, 29, Université de Nancy 2, 125-151.

Charolles, M. (1997). L'Encadrement du Discours. Univers, Champs, Domaines et Espaces. In *Cahier de Recherche Linguistique*, LANDISCO, URA-CNRS 1035, Université Nancy 2, n° 6, 1-73.

Disponível em: <http://www.lattice.cnrs.fr/IMG/pdf/cadresdisc.pdf> (Acedido a: 10 de junho de 2010).

Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Research methods in education*. (4<sup>th</sup> ed.) London: Routledge.

Comissão Europeia (2000). *Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida*. Bruxelas: Comissão Europeia.

Disponível em: [www.eu.int/comm/education/III/life/memo.pdf](http://www.eu.int/comm/education/III/life/memo.pdf). (acedido a 25 de fevereiro de 2009).

Comissão Europeia (2001). *Tornar o Espaço Europeu de Aprendizagem ao Longo da Vida uma realidade*. Bruxelas: Comissão Europeia.

Comissão Europeia (2004a). *Common European principles for the identification and validation of non-formal and informal learning*. Bruxelas: Comissão Europeia.

Disponível em: [http://europa.eu.int/comm/education/policies/III/III\\_en.html](http://europa.eu.int/comm/education/policies/III/III_en.html) (acedido a 23 de julho de 2009).

Comissão Europeia (2004b). *Key Competences for Lifelong Learning. A European Reference Framework*. Working Group B "Key Competences". Bruxelas: Comissão Europeia.

Disponível em: [http://europa.eu.int/comm/education/index\\_en.html](http://europa.eu.int/comm/education/index_en.html) (acedido a 30 de julho de 2009).

Comission of the European Communities (2005). *Recommendation of the European Parliament and of the Council on Key Competences for Lifelong Learning*, Bruxelas: Comissão Europeia.

Couceiro, M. L. P. (2002). O reconhecimento de competências. in *S@ber+*, 13, pp. 30-32.

Coutinho, C. & Chaves, J. (2002). O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 15(1), 221-244.

Disponível em:

<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/492/1/ClaraCoutinho.pdf> (acedido a 9 de Julho de 2011).

Coutinho, M. A. (2003). *Texto(s) e Competência Textual*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Cox, J. W., & Hassard, J. (2005). Triangulation in Organizational Research: a Representation. *Organization*, 12: 1, AB/INFORM Global, 109 133.

Daltoé, A. S. (2010). As metarregras de coerência de Michel Charolles: relações de vizinhança com outros campos do saber? *1º CIELLI – Colóquio Internacional de Estudos Linguísticos e Literários. 4º CIELLI – Colóquio de Estudos Linguísticos e Literários*. Universidade Estadual de Maringá – UEM Maringá-PR, 9, 10 e 11 de junho de 2010.

Disponível em <http://www.cielli.com.br/downloads/399.pdf> (Acedido a 13 de março de 2011)

Danes, F. (1974). Functional sentence perspective and the organization of the text. In *Papers in functional sentence perspective* (ed. F. Danes). Prague: Academic.

Denzin, N. K. (1989), *The Research Act*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall.

Dolz, J. & Schneuwly, B. (1996). Genres et progression en expression orale et écrite. Éléments de réflexions à propos d'une expérience. *Enjeux*, Nº 37-38, 64-66.

Duarte, I. (2000). *Língua Portuguesa – Instrumentos de análise*. Lisboa: Universidade Aberta.



Edwards, R., Ranson, S. & Strain, M. (2002). Reflexivity: Towards a theory of lifelong learning. *International Journal of Lifelong Education*. Vol. 21, Nº 6, 525-536.

Escola Secundária da Gafanha da Nazaré (2009). *Projeto Curricular de Escola*.

Disponível em: [http://www.esgn.pt/Alunos/docs/PCE\\_2009\\_2010.pdf](http://www.esgn.pt/Alunos/docs/PCE_2009_2010.pdf) (acedido a 11 de outubro de 2009).

European Centre for the Development of Vocational Training - CEDEFOP (2009). *European guidelines for validating non - formal and informal learning*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

Disponível em: <http://www.anq.gov.pt/default.aspx?access=1> (acedido a 10 de Junho de 2009).

European Commission (s.d.). *Key competences in the knowledge based society. A framework of eight key competences*. Bruxelas: European Commission/Directorate-General for Education and Culture.

Disponível em:

[http://europa.eu.int/comm/education/docs/official/keydoc\\_en.html](http://europa.eu.int/comm/education/docs/official/keydoc_en.html) (acedido a 3 de julho de 2009).

Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Monitor.

Flower, L. & Hayes, J. R. (1981). A cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, Vol 32, Nº 4, 365-387.

Fragoso, A. & Guimarães, P. (2010). Is there still a place for social emancipation in public policies? Envisioning the future of adult education in Portugal. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, Vol.1, No.1-2, 2010, pp. 17-3

Freire, P. (1989). *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Gomes, I. P., Coimbra, J. L. & Menezes, I. (2008). Complexidade: um novo paradigma para investigar e intervir em educação? Educação e Formação de Adultos – a caminho do empowerment comunitário. *Colóquio AFIRSE*.

Disponível em: <http://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/53988> (acedido a 6 de outubro de 2011).

Gomes, M. C. (coord.) (2006a). *Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Formação Vocacional.

Gomes, M. C. (coord.) et al. (2006b). *Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário: Guia de Operacionalização*, Direção-Geral de Formação Vocacional.

Guerra, I. C. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo – sentidos e formas de uso*. Cascais: Principia.

Hidi, S. and Boscolo, P. (2006). Motivation and Writing. In MacArthur, C. A., Graham, S., Fitzgerald, J. (Eds.) (2006) *Handbook of Writing Research*. New York: The Guilford Press.

Hinchliffe, G. (2006). Rethinking lifelong learning. *Studies in Philosophy and Education*, 25, 93-109.

Kintsch, W. & van Dijk, T. A. (1978). Toward a Model of Text Comprehension and Production. *Psychological Review*, Volume 83, Nº 5, 363-394.

Disponível em: <http://www.discourses.org/OldArticles/Towards%20a%20model.pdf> (acedido a 11 de junho de 2011).

Knowles, M. S. (ed.). (1984). *Andragogy in action*. San Francisco: Jossey-Bass.

Koch, I. G. V. (1984). *Argumentação e Linguagem*. São Paulo: Cortez.

Laranjeira, R. M. & Castro, R. V. (2008). Educação e Formação de Adultos em Portugal – Conceções de Literacia/Letramento no Discurso Pedagógico Oficial. *Atas do IV Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares/VIII Colóquio sobre Questões Curriculares*, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil, 2-4.

Disponível em:

<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/8661/1/RML&RVC.Educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20Forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20Adultos%20em%20Portugal.%20in%20press.pdf> (acedido a 14 de abril de 2010).

Le Boterf, G. (1994) *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Paris : Les Editions de l'Organisation.

Le Boterf, G. (1998). Évaluer les compétences. Quels jugements ? Quels critères ? Quelles instances ? *Education Permanente*, 135, 143-151.

Le Boterf, G. (2000). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris: Editions de l'Organisation.

Lessard-Hébert, M., Goyett, G. & Boutin, G. (2008) (3<sup>o</sup> Ed). *Investigação Qualitativa. Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Livingstone, D. W. (2000). Exploring de icebergs of adult learning: Findings of the First Canadian Survey of Informal Learning Practices. *The Canadian Journal for the Study of Adult Education*, Milennium Issue.

Disponível em: <http://www.oise.utoronto.ca/depts/sese/csew/nall/res/cjsaem.pdf> (acedido a 1 de abril de 2009).

Lopes, A. C. M. (s/d). *Texto e coerência*. CELGA/Faculdade de Letras de Coimbra.

Disponível em:

[http://www1.ci.uc.pt/celga/membros/docs/Ana\\_Cristina/Texto\\_e\\_coerencia.pdf](http://www1.ci.uc.pt/celga/membros/docs/Ana_Cristina/Texto_e_coerencia.pdf) (acedido a 12 de outubro de 2011).

MacArthur, C. A, Graham, S. & Fitzgerald, J. (Eds.) (2006) *Handbook of Writing Research*. The Guilford Press: New York.

Mackenzie, N., & Knipe, S. (2006). Research dilemmas: Paradigms, methods and methodology. *Issues in Educational Research*, Vol 16 (2), 193-205.

Mateus, M. H. M. *et al* (2003). *Gramática da Língua Portuguesa* (6<sup>a</sup> edição). Lisboa: Editorial Caminho.

Matsuhashi, A. (1982). Explorations in the real-time production of written discourse. In Nystrand, M., *What writers know: The language, process, and structure of written discourse*. Academic Press, New York.

Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico*. Lisboa: Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Disponível em: <http://www.dgidc.minedu.pt/> (acedido a 18 de julho de 2009).

Ministério do Trabalho e da Segurança Social - MTSS/Ministério da Educação - ME (2006). *Novas Oportunidades. Aprender Compensa*. Lisboa: MTSS/ME.

Moreira, M. A. (2001). *A investigação-ação na formação reflexiva do professor-estagiário de Inglês*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Nystrand, M. (1982). *What writers know: The language, process, and structure of written discourse*. Academic Press, New York.

Nystrand, M. (1983). The Role of Context in Written Communication. *The Nottingham Linguistic Circular*, 12, 55-65. University of Wisconsin: Madison.

Pereira, M. L. A. (2000). *Escrever em Português. Didáticas e práticas*. Porto: Edições ASA.

Pereira, M. L. A. (2001). *Para uma didática textual – tipos de texto/tipos de discurso e ensino do Português*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Perrenoud, Ph. (1998). Construire des compétences, est-ce tourner le dos aux savoirs? *Résonances. Mensuel de l'école valaisanne*, n° 3, 3-7.

Perrenoud, Ph. (2001). Évaluation formative et évaluation certificative : postures contradictoires ou complémentaires ? *Formation professionnelle suisse*, n° 4, 25-28.

Perrenoud, Ph. (2002). *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógicas*. Porto Alegre : Artmed Editora (trad.).

Pinto, R. (2004). Temporalidade discursiva e coesão temporal à luz do interacionismo sociodiscursivo. *Caleidoscópio. Volume 2, Número 2, jul/dez 2004*, 41-48.

Disponível em:

[http://www.unisinos.org.br/publicacoes\\_cientificas/images/stories/pdfs\\_calidoscopio/10\\_calidoscopiov2n2\\_artigo05.pdf](http://www.unisinos.org.br/publicacoes_cientificas/images/stories/pdfs_calidoscopio/10_calidoscopiov2n2_artigo05.pdf) (acedido a 10 de Outubro de 2011).

Pires, A. L. O. (2005). *Educação e Formação ao Longo da Vida: Análise crítica dos sistemas e dispositivos de Reconhecimento e Validação de Aprendizagens e de Competências*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Pires, A. L. O. (2007). Reconhecimento e Validação das Aprendizagens Experienciais. Uma problemática educativa. *Sísifo – Revista de Ciências da Educação*, Nº 2, 5-20.

Preto-Bay, A. M. (2005). Alguns aspetos pedagógicos do ensino da escrita: o processo e o género textual. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Nº 1, 7-27.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (1995). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Reis, C. et al (2008). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Rychen, D. S. & Salganique, L. H. (orgs.) (2003). *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*. Gottingen: Hogrefe & Huber Publishers.

Sá, C. M. (2006a). Novas tendências na formação de professores de Língua Portuguesa. *Til. Fragmentos de Educação*, 1, pp. 29-31.

Sá, C. M. (2006b). Um contributo ‘aveirense’ para a formação de professores de Língua Portuguesa. *Til. Fragmentos de Educação*, 2, pp. 24-26.

Sá, C. M., Ferreira, L., Queirós, A. P. & Silva, A. (2007). Uma experiência de investigação-ação: desenvolvimento de competências transversais em compreensão e produção escrita. In Luísa Álvares Pereira e António Moreira (eds.), *Atas do 1º Encontro Nacional de Oficinas de Escrita no Ensino de Línguas*. Aveiro: Universidade de Aveiro/Departamento de Didática e Tecnologia Educativa.

Sá, C. M., Cardoso, T. & Alarcão, I. (2008). Relations between teaching and learning. Evidence from meta-analysis of Language Didactics research. *Education OnLine*. Disponível em:

<http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/175405.doc> (acedido a 12 de novembro de 2008).

Sá, C. M. & Martins, M. E. (orgs.) (2008). *Atas do Seminário “Transversalidade da língua portuguesa: representações, instrumentos e práticas”*. Aveiro: Universidade de Aveiro/Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores/Laboratório de Investigação em Educação em Português [publicado em CD-Rom].

Sá-Chaves, I. (2000). *Portfolios reflexivos: Estratégia de formação e supervisão*. Universidade de Aveiro: Unidade de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores.

Sá-Chaves, I. (org.) (2005). *Os “portfolios” reflexivos (também) trazem gente dentro*. Porto: Porto Editora.

Sanders, T. J. M. & Schilperoord, J. (2006). Text Structure as a Window on the Cognition of Writing. In MacArthur, C. A., Graham, S., Fitzgerald, J. (Eds.) (2006). *Handbook of Writing Research*. New York: The Guilford Press.

Sandlin, J. (2005). Andragogy and its discontents: An analysis of Andragogy from three critical perspectives. *PAACE Journal of Lifelong Learning*, Vol. 14, 25-42.

Scholz, R. W., & Tietje, O. (2002). *Embedded case study methods. Integrating quantitative and qualitative knowledge*. Beverly Hills: Sage Publishing.

Disponível em <http://www.google.com/books> (acedido a vinte de Julho de 2009).

Schön, D. (1997) – Formar professores como profissionais reflexivos. In António Nóvoa (org.) *Os professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote/Instituto de Inovação Educacional, pp. 77-91.

Sitoe, R. M. (2006). Aprendizagem ao longo da vida: Um conceito utópico? *Comportamento Organizacional e Gestão*. Vol. 12, Nº 2, 283-290.

Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., & Ferreira, M. J. (2008). *Investigação-Ação: metodologia preferencial nas práticas educativas*. In Clara Coutinho, Métodos de Investigação em Educação. Braga: Universidade do Minho.

Disponível em: [http://faadsaze.googlepages.com/Investigao-Aco\\_faadsaze.pdf](http://faadsaze.googlepages.com/Investigao-Aco_faadsaze.pdf) (acedido a 24 de Julho de 2009).

Stake, R. (1995). *The art of case research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Stenhouse, L. A. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heineman Educational.

Tedder, M. & Biesta, G. (2008). Learning without teaching? Opportunities and limitations in biographical learning for adults. A Paper for *The European Conference on Educational Research – From Teaching to Learning?* Gothenburg, Sweden.

Tellis, W. (1997). Introduction to Case Study. *The Qualitative Report*, Volume 3, Number 2, July, 1997.

Disponível em: <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR3-2/tellis1.html> (acedido a 12 de Julho de 2010).

Valente, J. A. (2005). *Aprendizagem continuada ao longo da vida: o exemplo da terceira idade*.

Disponível em: <http://redadultosmayores.com.ar/buscador/files/DESAR005.pdf> (acedido a 28 de Fevereiro de 2006).

Van Der Maren, J-M. (1987). Méthodes qualitatives de recherche en éducation. *Conferências do CIRADE, UQUAM*. Montréal: Faculdade das Ciências da Educação, Montréal/CIRADE, UQUAM.

Van Duzer, C. & Florez M. C. (1999). Critical Literacy for Adult Literacy in Language Learners. *ERIC Digest*, 1999-12-00.

Watts, H. (1985). When teachers are researchers, teaching improves. *Journal of Staff Development*, 6 (2), 118-127.

Wilson, D. & Sperber, D. (2005). Teoria da Relevância. *Linguagem em (Dis)curso - LemD*, Tubarão, v. 5, n. esp., p. 221-268.

Disponível em:

[http://aplicacoes.unisul.br/ojs/index.php/Linguagem\\_Discurso/article/view/287/301](http://aplicacoes.unisul.br/ojs/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/287/301)

(Acedido a 23 de março de 2011).

Yin, R. K. (1994). *Case Study Research: Design and Methods* (2ª Ed) Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Yin, R. K. (2003). *Applications of case study research*. (2nd edition). Beverly Hills: Sage Publishing.

Zepke, N. & Leach, L. (2006). Improving learner outcomes in lifelong education: formal pedagogies in non-formal learning contexts? *International Journal of Lifelong Education*, 1464-519X, Volume 25, Issue 5, Pages 507 – 518.